

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Et ei esimerkiksi Juha Tapio kauheesti kerro mistään salaliitoista ja arkussa runkkaajista, jotka pyörii seurapiireissä...”:

Identiteetin venyttämisen pedagogiikkaa

Rap-työpajaohjaajien käsityksiä hiphop-kulttuurista ja rapista sekä ohjaajan roolistaan erilaisissa ryhmissä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Kaisu Kinnunen

Joulukuu 2017

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

KAISU KINNUNEN: *"Et ei esimerkiksi Juha Tapio kauheesti kerro mistään salaliitoista ja arkussa runkkaajista, jotka pyörii seurapiireissä..."*: Identiteetin venyttämisen pedagogiikkaa. Rap-työpajaohjaajien käsityksiä hiphop-kulttuurista ja rapista sekä ohjaajan roolistaan erilaisissa ryhmissä.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 84 sivua, 2 liitesivua

Joulukuu 2017

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää rap-työpajaohjaajien käsityksiä hiphop-kulttuurista ja rapista sekä roolistaan ohjaajana rap-työpajoissa. Tarkoituksena oli myös selvittää, miten kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan ohjaus näkyy rap-työpajaohjaajien käsityksissä hiphop-kulttuurista, rapista ja roolistaan ohjaajana. Rap-työpajatoiminta on koko ajan lisääntymässä, mutta Suomessa ei ole olemassa formaalia koulutusta tai instituutioita, joissa voisi kouluttautua tai opiskella rapin opettamista tai ohjaamista.

Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa aineistonkeruumenetelmänä on käytetty haastattelua. Tutkimukseen on haastateltu puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla viittä rap-työpajaohjaajaa, jotka ovat ohjanneet tai ohjaavat erilaisissa ryhmissä ja ympäristöissä rap-työpajoja. Teoreettinen viitekehys tutkimuksessa rakentuu brasilialaisen kasvatusfilosofi Paulo Freiren pääteokseen *Sorrettujen pedagogiikka* (1970). Sorrettujen pedagogiikan pohjalta tutkimuksessa hahmotellaan kriittisen pedagogiikan ja sosiaalipedagogiikan käsitteitä sekä kriittis-sosiaalipedagogista toiminnan ohjausta. Tutkimuksen teoreettinen viitekehys osoittaa sen, että hiphop-kulttuurilla ja rapilla on paljon yhtäläisyyksiä kriittisen pedagogiikan sekä sosiaalipedagogiikan kanssa.

Saadut tutkimustulokset osoittivat, että rap-työpajaohjaajat näkevät hiphop-kulttuurin ja rapin aktiivisena toimijuutena eli 'tee se itse -meininkinä', vapautena ilmaista itseään sekä väylänä esittää kritiikkiä ja levittää tietoa. Esille nousi myös rapin terapeutisuus eli rap-työpajojen ohjaajat näkevät rapin myös terapeuttisena itseilmaisun muotona. Kriittis-sosiaalipedagoginen toiminnan ohjaus näkyy ohjaajan roolissa rap-työpajaohjaajien mukaan rap-työpajaan osallistujan vapaaseen itsensä ilmaisuun kannustamisena sekä tasavertaisuuteen pyrkimisenä osallistujan kanssa. Tutkimustuloksissa nousi esille myös rap-työpajaohjaajien kuvailu ohjaajan roolista ns. herättelijänä, joka pyrkii herättelemään ja ohjaamaan rap-työpajaan osallistujaa kohti omaa ajattelua ja oppimista.

Tutkimustuloksista nousi esille myös hiphop-kulttuurin monimuotoisuus. Hiphop-kulttuuri ei ole välttämättä kovin suvaitsevainen kulttuuri ja kulttuurin sisällä saattaa olla edustettuna myös hyvin erilaisia arvoja sekä kapeita ja ahtaita sukupuolirooleja.

Avainsanat: Paulo Freire, kriittinen pedagogiikka, sosiaalipedagogiikka, hiphop-kulttuuri, rap, rap-työpaja

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	6
2 HIPHOP-KULTTUURI	9
2.1 <i>Hiphop-kulttuurin historia</i>	9
2.1.1 Hiphop-kulttuurin historiasta Suomessa.....	11
2.2 <i>Hiphop-kulttuurin elementit, ominaispiirteet ja ideologia</i>	12
2.2.1 Oikean tiedon saavuttaminen osana kulttuuria.....	12
2.2.2 Hiphop-kulttuurin ominaispiirteet ja ideologia.....	13
3 RAP-TYÖPAJOJEN SOSIAALIPEDAGOGIIKAN JA KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN KAUTTA HAHMOTTUVA TEORIAKEHYS.....	16
3.1 <i>Tutkimuksen sosiaalipedagoginen ja kriittinen orientaatio</i>	16
3.2 <i>Freire ja sorrettujen pedagogiikka</i>	17
3.2.1 Freiren päämäärä: tallettavasta kasvatuksesta problematisoivaan kasvatukseen	19
3.2.2 Freiren pedagogiset periaatteet	19
3.2.3 Freiren pedagogisten periaatteiden ulottuminen kaikenlaiseen kasvatukselliseen toimintaan	20
3.3 <i>Sosiaalipedagogiikka</i>	21
3.3.1 Sosiaalipedagogiikan historiasta	22
3.3.2 Suomalaisen sosiaalipedagogiikan historiasta	22
3.3.3 Mitä sosiaalipedagogiikka on?	23
3.3.4 Sosiokulttuurinen innostaminen	24
3.3.5 Mitä kriittinen pedagogiikka on?	26
3.4 <i>Freiren pedagogiikkaan pohjautuvien käsitteiden runsaudesta</i>	28
3.5 <i>Äänen antamisesta: pohdintaa kasvattajan ja rapin ohjaajan roolista</i>	29
3.5.1 Millainen on hyvä rap-työpajan ohjaaja?.....	31
3.6 <i>Aikaisemmat tutkimukset.....</i>	34
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	36
4.1 <i>Tutkimuskysymykset.....</i>	36
4.2 <i>Laadullinen tapaustutkimus</i>	37
4.3 <i>Haastattelu kvalitatiivisena tiedonkeruumenetelmänä</i>	38
4.3.1 Teemahaastattelu: puolistrukturoitu haastattelu.....	39
4.4 <i>Tutkimuksen toteutus ja haastateltavat</i>	40
4.4.1 Haastateltavien henkilöiden valinta.....	41
4.4.2 Aineiston keruu	42
4.4.3 Aineiston analysointi.....	43
5 TUTKIMUKSEN TULOKSET	46
5.1 <i>Rapin ja hiphop-kulttuurin määrittelyä</i>	46

5.1.1 Aktiivinen toimijuus eli 'tee se itse -meininki'	47
5.1.2 Vapaus ilmaista itseään	48
5.1.3 Väylä esittää kritiikkiä ja levittää tietoa	50
5.1.4 Rapin terapeuttisuus	53
5.1.5 Hiphop-kulttuurin monimuotoisuudesta ja suvaitsevaisuudesta	54
5.2 Rap-työpajan ohjaajan rooli	56
5.2.1 Rap-työpajaan osallistujan vapaaseen itsensä ilmaisuun kannustaminen	57
5.2.2 Tasavertaisuuteen pyrkiminen rap-työpajaan osallistujan kanssa	60
5.2.3 'Herättelijänä' olemisesta: rap-työpajaan osallistujan ohjaamisesta kohti omaa ajattelua ja oppimista	62
6 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTA	64
6.1 Hiphop-kulttuuri: suvaitsevainen kulttuuri vai ei?	64
6.2 'Tee se itse -meininki' ja Freire	66
6.3 Tasavertaisuudesta: rap-työpajan ohjaaja humanistis-kokemuksellisen ja sosiokonstruktivisen oppimiskäsityksen edustajana	67
6.4 'To be more': identiteetin 'venyttämisen' pedagogiikkaa	68
6.5 Rapin terapeuttisuudesta	69
6.6 Kriittisyydestä	70
7 JOHTOPÄÄTÖKSET	71
7.1 Tutkimuksen merkitys kasvatustieteelle	71
7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	72
7.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita	75
LÄHTEET	78
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Miksi maailma näyttää tältä? Voisko se näyttää erilaiselta? Pidänpö mä ees siitä, mitä mä nään? Ja jos en, miten saisin sen näyttämään erilaiselta? Kuvataidekasvattaja Lissu Lehtimaja (2006, 46) kysyy kasvatustilofilosofi Paulo Freiren ajatuksia käsittelyssä akateemisessa sarjakuvassaan mielestäni erittäin merkityksellisen kysymyksen ylläolevassa sitaatissa. Ratkaisevaa on jokaisen ihmisen henkilökohtainen suhtautuminen näihin kysymyksiin ja se, miten hän suhtautuu itseensä. Mielestäni myös jokaisen pedagogin yksi tärkeimmistä tehtävistä, ellei tärkein, on 'oientaa' toiselle ihmiselle maailma muuttavana, koska vain siten kehitystä voidaan viedä eteenpäin. Maailman 'oientaminen' toiselle ihmiselle muuttavana sisältää ajatuksen muutokseen pyrkimisen mahdollisuudesta – sekä toivosta. Maailmaa täytyy tarkastella kriittisesti ja on uskallettava sekä jakettava loputtomasti kyseenalaistaa sitä, mitä näkee, kokee ja tuntee. On myös uskallettava kysyä usein itseltään: kuka minä oikeastaan olen?

Koska tyytymättömyys vie kehitystä eteenpäin, uskon, että sekä taiteilijan että tutkijan perimmäinen tehtävä on olla tyytymätön maailman kyseenalaistaja. Hiphop-kulttuuri on alun perin ollut vähemmistöjen rakentama yhteisöllinen vastakulttuuri marginalisaatiota vastaan, ja rap on antanut vähemmistöryhmille mahdollisuuden antaa oman äänensä, tyytymättömyytensä, kapinansa ja kritiikkinsä soida ihmisoikeuksia laiminlyövässä yhteiskunnassa (Chang 2008). Hiphop-kulttuuriin ja rapin luonteeseen kuuluu vahvasti siis maailman kyseenalaistaminen sekä muutokseen pyrkiminen.

Tutkimus saikin alkunsa intohimoisesta kiinnostuksestani rapia kohtaan. Olen luovan kirjoittamisen opiskelija, suomen kielen rakastaja ja myös intohimoinen kirjallisuuden harrastaja. Rap yhdistää kielen ja rytmin mielestäni erittäin ainutlaatuisella tavalla. Se on nykypäivän kriittistä runoutta, pyrkimystä kirjoittaa maailma uudelleen. Olenkin erittäin viehättynyt hiphop-kulttuurin ja rapin muutokseen pyrkivästä ideologiasta. Rap liekehtii tunteiden sekä kapinan paloa: se mahdollistaa eri tunteiden skaalan ilmaantua rytmissä ja myös tabujenkin tulla näkyviin. Miettinen (2017, 99) toteaaakin, että rapissa (ja myös lavarunoudessa) ei ole pohjimmiltaan sääntöjä, vaan se on hyvin monimuotoinen ja elinvoimainen taiteenlaji – uusia tapoja yhdistellä sanoja ja käyttää ääntä syntyy loputtomasti.

Olen ollut myös pitkään viehättynyt brasilialaisen kasvatustilofilosofin, sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan edustajan sekä teorian kehittelijän Paulo Freiren ajatuksista. Minua kiinnosti Freiren ajatus ihmisen elämäntehtävästä. Freiren mukaan ihmisen elämäntehtävänä on tarkoitus kasvaa ja

olla jotakin enemmän (eli *to be more*) (Freire 1996, 86). Freire ajatteli teoksessaan *Sorrettujen pedagogiikka* (1970), että ihminen voi vaikuttaa ympäröivään todellisuuteen, ja että sorrettujen ja vähemmistöjen ei tarvitse alistua kohtaloonsa tai yhteiskunnan asettamiin valtarakenteisiin, vaan sorretuillakin on oikeus saada äänensä kuuluviin ja opiskella lukutaitoa sekä sitä kautta kasvaa kriittiseksi, itsenäiseksi ajattelijoiksi.

Hiphop-kulttuurin ja rapin huomioiminen kasvatusta ja yhteiskuntatieteissä on erittäin tärkeää, koska niiden kautta tapahtuva oppiminen toteutuu monella eri tasolla (Parviainen 2014, 87). Koska nämä kaksi intohimoisen kiinnostuksen kohdettani sisältävät selvästi yhtäläisyyksiä ideologioidensa ja syntyhistorioidensa puolesta (rap ja Freire), koin erittäin tärkeäksi tehdä tutkimuksen liittyen näihin yhtäläisyyksiin.

Rap-työpajatoiminta elää kukoistuskauttaan Suomessa. Rap-artistit käyvät pitämässä erilaisia rap-työpajoja eri-ikäisistä ihmisistä koostuvissa ryhmissä, yhteisöissä ja ympäristöissä. Esimerkiksi rap-artisti Rauhatäti eli Hanna Yli-Tepsa on käynyt pitämässä rap-työpajoja muun muassa vangeille sekä seksityöntekijöille Helsingin Pro-tukipisteessä (YLE 25.5.2016 Rauhatäti: ”Tytöt osaa räppää, piste”). Myöskin Lukukeskuksen kautta Aleksis Salusjärvi ja rap-artisti Notkea Rotta eli Mikko Sarjanen (HS 16.12.2016 Rap-lyriikka houkuttelee ammattikoululaisia kirjallisuuden pariin) ovat kiertäneet ympäri Suomea opettamassa ammattikoululaisille kriittistä lukutaitoa rap-lyriikoiden avulla. Tämänkaltaiset rap-työpajat muistuttavat Freiren sorrettujen pedagogiikan perimmäisiä ajatuksia äänen antamisesta vähemmistöille sekä lukutaidon kehittämisestä. Ehkä rap-työpajat ovat nykyajan sorrettujen pedagogiikkaa.

Koska kasvatustieteen alueella ei ole juurikaan tutkittu rap-työpajatoimintaa tai oikeastaan rap-työpajojen ohjaajien käsityksiä, tutkimukseni tarkoituksena on tutkia juuri ohjaajan roolia rap-työpajoissa. Myöskään Suomessa ei ole olemassa koulutusinstituutioita, joissa koulutettaisiin rapin opettajia tai rap-työpajojen ohjaajia. Miten Freiren sorrettujen pedagogiikka, eli sosiaalipedagogiikka ja kriittinen pedagogiikka, näkyvät rap-työpajoissa? Vai näkyvätkö ne? Tarkoituksena on myös saada tietoa rap-työpajojen ohjaajien käsityksistä liittyen ohjaajan rooliin, jotta työpajatoimintaa voitaisiin kehittää myös pedagogisesti tavoitteellisempaan suuntaan. Rap-työpajojen ohjaajat voisivat tällä tavoin paremmin tiedostaa ohjaajina sekä pedagogeina omaa toimintaansa työpajoissa – sekä tiedostaa toimintaa ohjailevia arvoja myös paremmin.

Tarkoituksena on tutkia eri-ikäisissä ja erilaisissa ryhmissä ohjaavia tai ohjanneiden käsityksiä. Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on: *miten kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan ohjaus näkyy rap-työpajojen ohjaajien käsityksissä*

hiphop-kulttuurista ja rapista? Ja toinen tutkimuskysymykseni on: miten kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan ohjaus näkyy rap-työpajaohjaajien käsityksissä roolistaan ohjaajana?

Suomessa kasvatustieteiden piirissä muun muassa Parviainen (2014) on tutkinut sosiaalipedagogiikan pro gradu -tutkielmassaan hip-hopiin liittyvää kasvatuksellista toimintaa sekä hip-hop-kulttuurin merkityksiä monikulttuuristen nuorten parissa. Myös Myllylä & Tolonen (2015) ovat tutkineet kasvatustieteen pro gradu -tutkimuksessaan rap-artistiksi kasvamiseen vaikuttavia tekijöitä. Känkänen (2013) on sosiaalityön väitöskirjassaan tutkinut taidelähtöisten menetelmien soveltamista lastensuojelussa, rap yhtenä menetelmänä muiden taidelähtöisten menetelmien joukossa. Nieminen (2017) on kirjoittamisen pro gradu -tutkielmassaan hahmotellut rap-terapian käsitettä ja tutkinut rapin ja rap-työpajojen terapeuttisia ulottuvuuksia.

Tutkimukseni etenee niin, että seuraavassa luvussa (luku 2) tarkastelen hip-hop-kulttuurin historiaa ja esittelen hip-hop-kulttuuriin kuuluvia ominaispiirteitä. Luvussa 3 pohdin rap-työpajojen kriittisen pedagogiikan ja sosiaalipedagogiikan kautta hahmotettavaa tutkimukseni teoriakehystä. Tarkoituksena on hahmotella Freiren pedagogiikan ja freireläisen kasvatustieteen pääpiirteitä. Tavoitteena on myös hahmotella sitä, miten kriittistä pedagogiikkaa ja sosiaalipedagogiikkaa määritellään kasvatustieteen kentällä. Lisäksi luvussa 4 esittelen tutkimukseni toteutusta ja aihepiiriin liittyviä aikaisempia tutkimuksia sekä tutkimuskysymykset. Luvussa 5 esittelen tutkimukseni tuloksia ja tarkastelen niitä dialogissa teoreettisen viitekehyksen kanssa. Luvussa 6 jatkan vielä tutkimustulosten pohdintaa. Lopuksi luku 7 sisältää tutkimustuloksista hahmotettuja johtopäätöksiä, pohdintaa tutkimukseni eettisyydestä ja luotettavuudesta sekä mahdollisista jatkotutkimusaiheista.

2 HIPHOP-KULTTUURI

2.1 *Hiphop-kulttuurin historia*

Tutkimukseni kannalta on tärkeää tarkastella ensimmäiseksi hiphop-kulttuuria, sen ideologiaa ja piirteitä, jotta rap-työpajojen kasvatuksellista ulottuvuutta ja hiphop-kulttuurin yhteyttä kasvatustieteeseen, varsinkin sosiaalipedagogiikkaan ja kriittiseen pedagogiikkaan, voi ymmärtää. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys muodostuu juuri sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan pohjalta. Ja jotta hiphop-kulttuuria voi ymmärtää, on ensimmäiseksi hieman tarkasteltava sen historiaa ja juuria. Hiphopilla voidaan viitata hiphop-kulttuuriin tai hiphop-musiikkiin eli rapiin. (Mikkonen 2004, 30; Nieminen 2003, 168; Paleface 2011, 18). On kuitenkin olemassa myös hiphop-musiikkia, jossa ei varsinaisesti räpätä (kuten ”triphop” tai bluesiin ja souliin vivahtava hiphop-musiikki). (Krimms 2000, 10.)

Hiphop-kulttuuriin kuuluu eri piirteitä ja elementtejä, joita käsittelen myöhemmin tarkemmin siinä yhteydessä, kun tarkastelen kulttuurin ideologiaa ja piirteitä. Hiphopin juuret ovat Yhdysvalloissa, New York Cityn Etelä-Bronxissa. Hiphop syntyi vähitellen Vietnamin sodan jälkeisillä, 1970-luvun köyhtyvissä huumekaupan keskuksissa. Vuonna 1959 Bronxin läpi rakennettiin moottoritietä, jonka seurauksena varakkaat asukkaat muuttivat pois. Bronx alkoi muuttua vähitellen slummiksi. Slummiin muutti köyhiä maahanmuuttajia, varsinkin Karibialta. Slummin köyhyys ja maahanmuuttajien identiteettiongelmien johtivat jengiväkivaltaan. Jengit hallitsivat katuja, eivätkä myöskään hallitessaan vältelleet rikollisia keinoja. Jengit tekivät seinämaalauksia alueidensa merkitsemiseen. 1970-luvun puolivälissä jengien hajotessa graffitit yksilöllistyivät ja tekivät tuloaan. Graffiti-maalaja ottivat käyttöön taginsa eli nimimerkkinsä ja alkoivat maalata muun muassa metrovaunujen kylkiä ja seinäalueita. Bronxin puistoissa järjestettiin korttelijuhlia, jotka olivat hauskanpidon muoto slummeissa eläville ihmisille, joilla ei ollut varaa käydä yökerhoissa. (Mikkonen 2004, 32.)

Graffitimaalaus teki tuloaan ja korttelijuhlat olivat hedelmällistä kasvujuuristoa hiphopin synnylle. Korttelijuhlien keskushahmoja ja hallitsijoita olivat dj:t. Hiphop-musiikin synnyn yhtenä esi-isänä voidaan pitää jamaikalaisista syntyperää olevaa DJ Kool Herciä, joka järjesti 1970-luvun lopulla korttelijuhlia. Herc piti juhlissa yllä rauhaa omaksumalla ”elä ja anna toistenkin elää” -asenteen jengi-elämästä poiketen. Herc huomasi, että tanssijat villiintyivät kappaleiden lyhyistä instrumentaaliosuuksista, joissa laulu jäi pois ja rytmi kohosi musiikin olennaiseksi osaksi. Tämän

seurauksena Herc kiinnitti kaiken huomionsa ja osaamisensa kappaleen rytmiseen keskukseen ja ytimeen eli breikkiin. Hänen sanotaan keksineen yhdistää soittamistaan levyistä löydettyjä ”rumpubreikkejä” muihin kappaleisiin. Rytmiseen ytimeen ja breikkeihin keskittyminen johti hiphop-musiikin syntyyn. Juhlien musiikki- ja tanssityyliä alettiin nimittää hiphopiksi. (Chang 2008, 86, 99-101; Mikkonen 2004, 32.)

Hiphopin juuria tarkastellessa olennaisena vaiheena hiphopin historiassa on ollut ns. gangstarap. 1980-luvun lopulla Yhdysvalloissa huumekauppa kasvoi räjähdysmäisesti. Huumekaupan kasvun seurauksena keskiluokka pakeni kaupungin keskustoista turvallisiin lähiöihin. Laittoman huumekaupan seurauksena lähes viidesosa afroamerikkalaisista miehistä vietti elämänsä vankiloissa. Kyseiset olosuhteet johtivat melko rankkaan hiphop-musiikin syntyyn eli gangstarapiin, joiden sanoituksissa keskeistä olivat katujen kovat lait ja paremman tulevaisuuden etsiminen. Hiphop-musiikki oli eräänlainen toivo huumemaailmassa mukana oleville ihmisille ja myös osa köyhistä nuorista alkoi räpätä, koska ura esimerkiksi huumekauppiaana ei lähtenyt lentoon. 1980-luvun puolivälin jälkeen yhdysvaltalainen rap levisi ja jakautui itä- ja länsirannikon piireihin. Myös suurkaupungeissa sai alkunsa paikalliset rap-piirit. Näin hiphopin tyyli-suuntien jako sai alkunsa. (Mikkonen 2004, 44.)

Hiphopin ”pyhänä kolminaisuutena” ja suurina vaikuttajina voidaan pitää juuri DJ Kool Herciä, Afrika Bambaataa ja Grandmaster Flashia (Chang 2008, 110; Sirois 2016, 6). Afrika Bambaataa eli Kevin Donovan oli alun perin pahamaineisen Black Spades -jengin johtaja, kunnes saatuaan tarpeeksi jengiväkivallasta ja rikollisesta toiminnasta hän perusti vuonna 1974 maailman ensimmäisen hiphop-instituution Universal Zulu Nationin hiphopista kiinnostuneiden ystäviensä kanssa. Bambaataalla oli visio mustista ihmisistä taistelemassa ihmisoikeuksiensa ja maansa puolesta. Hiphopilla oli näin ollen yhteiskunnallinen ja ihmisoikeudellinen näkökulma. Kyseinen visio johti rauhanomaisen hiphop-kulttuurin edistämiseen ja levittämiseen maailman eri kolkissa. Myös hiphop-musiikin vahvana kehittelijänä pidetään Grandmaster Flashia eli Joseph Saddleria. Hän alkoi tehdä yhteistyötä eri räppäreiden kanssa ja The Furious Five -ryhmän yksi jäsen räppäsi ensi kertaa aidosti rankasta getto- ja slummielämästä omakehun tai uhon sijasta *The Message* -kappaleessa. Rankkojen olojen näkyväksi tekeminen rap-lyriikoissa teki kappaleesta yhteiskunnallista hiphopia. (Chang 2008, 110 & 115; Krekow & al. 2003, 273-275 & 560-561; Mikkonen 2004, 34.)

Yhteiskunnallisuus siis kuvaa hiphop-kulttuurin luonnetta. Hiphop edusti vaihtoehtoista ilmaisukanavaa, jossa köyhät maahanmuuttajat (sekä mustat ja latinalaisamerikkalaiset, varsinkin puertoricolaiset) saivat tunnustautua, tulla näkyviksi yhteiskunnassa. Näin ollen hiphop vaihtoehtoisena tunnustautumisen kanavana edesauttoi ja vahvisti hiphop-kulttuurin jäsenten

yhteiskuntakriittistä ajattelua juuri yhteiskunnan vähemmistöjä syrjivää politiikkaa ja ideologiaa, marginalisaatiota, kohtaan. (Rose 1994, 2-3; Sirois 2016, 5.) Vaikka hiphop-kulttuuri syntyi afro- ja latinalaisamerikkalaisesta liikkeestä ja itsensä näkyväksi tekevästä vastarinnasta, oli kulttuurin syntyminen osaksi myös teini-ikäisten nuorten vilpittömästi synnyttämää kulttuuria: nuoret etsivät yksinkertaisesti jotain hauskaa tekemistä (Sirois 2016, 5).

Hiphop-kulttuuriin liittyvät asenteet voivat kuvastaa yksilön valtaan ja vapauteen liittyviä ajatuksia (Malinen 2011, 90). Turhautuneisuus, yhteiskunnasta vieraantuneisuus ja kapinallisuus ovat vastakulttuuria. Osa tuosta vastakulttuurista on säilynyt hiphopissa tähän päivään asti, vaikka monen muun populaarikulttuurin tavoin se alkoikin sulautua valtakulttuuriin. Viimeistään 1990-luvulla hiphop oli amerikkalaisnuorison yleinen itseilmaisun muoto. (Mikkonen 2004, 30.) Hiphop-kulttuuri oli siis mahdollisuus ja kanava oman äänen näkyväksi tekemiseen.

2.1.1 Hiphop-kulttuurin historiasta Suomessa

Suomeen hiphop ankkuroitui varsinkin graffitikulttuurin välityksellä. Helsingin elokuvateattereissa esitettiin vuonna 1983 Charlie Ahearnin ohjaamaa elokuvaa *Wild Style*, joka kuvasi nuoren graffitimaalajan arkea New Yorkin kaduilla. Elokuva esitteli myös hiphopin neljä peruselementtiä. Hyvin paljon juuri kyseisen elokuvan seurauksena graffitikulttuuri alkoi näkyä Helsingin katukuvassa ja samaan aikaan myös break dance -tanssista oltiin hyvin innostuneita ja kiinnostuneita. Pääkaupunkiseudulla graffitikulttuuri kukoisti 1980-luvun loppupuolella. (Paleface 2011, 22.) Esittelen hiphop-kulttuurin neljä elementtiä seuraavassa luvussa.

Suomalaiseen hiphop-musiikin historiaan kuuluu nousuja ja laskuja, muutamia merkittäviä henkilöitä ja sivuhahmoja. Hiphop on 2000-luvun alussa noussut jäädäkseen yhdeksi popmusiikin tyylilajiksi. (Mikkonen 2004, 9.) 80-luvun lopulla Pääkköset oli ensimmäinen suomenkielinen huomiota saanut räpyhtye, joka kritisoi muun muassa suomettunutta Suomea lyriikoissaan. Suomirapin voittokulku eteni 90-luvun alussa suomalaisen musiikin kentälle ns. huumorirapin muodossa. Esimerkiksi Juice Leskinenkin kokeili jo vuonna 1986 puhelaulunomaista lyriikkaa kappaleessaan *Heavydiggarin vuorisäärna*, joka käsitteli muun muassa sukupolvien välistä kuilua. Vuonna 1991 Leskinen parodioi 90-luvun alun suomirapia kappaleessaan *Siniristiloppumme*, joka kuvailee esimerkiksi sen aikaista somalipelkoa ja ennakkoluuloja. Suomirapin ensimmäinen jättimenestys oli Raptori, joka oli hupailun ja huumorin sävyttämä yhtye. Tuotanto käsitti kuitenkin hupailun lisäksi myös kantaaottavia tekstejä. (Paleface 2011, 36-37.)

Huumorirapin varjoissa toimi kuitenkin useita hiphopin harrastajia eri puolilla Suomea. 90-luvun lopulla aito ns. suomiunderground alkoi hahmottua. Teknologian kehittyminen mahdollisti sen, että melkeinpä kuka tahansa pystyi tuottamaan julkaisukelpoista musiikkia kotonaan. Hieno suomalaisen hiphop-musiikin historian nousukohta oli kansainvälistä mainetta niittänyt Bomfunk MC's, joka oli englanninkielistä, breakbeat-, tekno- ja house-painotteista, tanssittavaa musiikkia, jossa rapattiin. Musiikkivideoissaan ja keikoillaan yhtye nosti valokeilaan suomalaiset break dance -tanssijat. 2000-luvun taitteessa ruotsalaisen esimerkin (ruotsalainen myyntimenestys ja ruotsirapin tähti Petter) innostamana kotimaiset levy-yhtiöt alkoivat tuottaa suomalaisia rap-artisteja. Kirjaimellisesti maan alta suomirap nousi osaksi valtavirtaa etunenässään Fintelligens, Seremoniamestari, Tulenkantajat ja monia muita. 2000-luvun alussa suomalaisten tietoisuuteen levinnyt suomirap oli uutta ja ihmeellistä aluksi, ja esimerkiksi median kentällä oli vaikeuksia suhtautua suomirapiin kriittisesti. Nykyään suomirap on lunastanut paikkansa osana suomalaista musiikkikulttuuria. (Paleface 2011, 38-39.) Koska suomirap on saavuttanut paikkansa osana suomalaista musiikkikulttuuria, on rap Suomessa yleensä tuttu ennestään ja mahdollisesti melko helposti lähestyttävä musiikinmuoto rap-työpajoihin osallistujien keskuudessa.

2.2 Hiphop-kulttuurin elementit, ominaispiirteet ja ideologia

Tässä luvussa tarkoitukseni on ensin esitellä hiphop-kulttuurin elementtejä. Sen jälkeen tarkastelen hiphop-kulttuurin ominaispiirteitä ja niiden kautta yritän hahmottaa kyseisen kulttuurin ideologiaa ja ajatusmaailmaa. Suurimmaksi osaksi työpajoissa keskitytään rap-musiikkiin ja lyriikoiden kirjoittamiseen. Mutta ymmärtääkseen rap-työpajojen luonnetta ja tavoitteita on hyvä tarkastella kokonaisvaltaisesti hiphop-kulttuuria ja sen ideologiaa.

2.2.1 Oikean tiedon saavuttaminen osana kulttuuria

Afrika Bambaataa oli siis maailman ensimmäinen hiphop-instituution perustaja ja oli ikään kuin lähetyssaarnaaja, joka vei hiphopin sanomaa eri puolille maailmaa. Bambaataa saarnasi hiphopin neljää elementtiä. (Chang 2008, 110; Krekow & al. 2003, 34-35.) Nämä neljä elementtiä ovat *DJ*

(turntablismi), *MC* (räppääminen), *b-boy* (breakdance) ja *graffiti*. (Chang 2008, 110 & 128; Paleface 2011, 22; Sernhede 2007, 18.)

Palefacen (2011, 22) mukaan hiphopin elementteihin voidaan laskea nykyään myös muun muassa beatboksaja, tuottaja (beatmaker) ja levyjen julkaisija, ”hiphop entrepreneur.” Elementtejä voidaan nähdä olevan myös enemmän. Hiphop-kulttuuriin kuuluu myös kaikki ne tavat, miten kulttuurin sisällä kommunikoidaan ja miltä näytetään eli miten pukeudutaan. Krims puhuu tietynlaisesta pukeutumisesta hiphop-kulttuurin sisällä (hip-hop clothing). (Chang 2008, 12; Krims 2000, 10.) Hiphop-kulttuurin voi oikeastaan laskea kuuluvaksi neljän elementin lisäksi lähes mitä tahansa tyylistä ja pukeutumisesta alkaen (Krekow & al. 2003; Krims 2000, 10).

Maailman ensimmäisen hiphop-instituution (Zulu Nation) perustaja, maailman eri kolkissa hiphop-kulttuurin ja sen neljän elementin tunnetuksi tekijä Afrika Bambaataa lisäsi myöhemmin myös *tiedon* hiphopin viidenneksi elementiksi. Hän koki, että Zulu Nationiin kuulumisen perustui nimenomaan oikean tiedon ja viisauden, ns. yliymmärtämisen (overstanding) saavuttamiseen. Uskomusten ja ennakkoluulojen sijaan oli tavoitteena keskittyä asioiden tiedostamiseen ja faktoihin. Asioihin on perehdyttävä perusteellisesti ja kriittisesti. (Chang 2008, 110-111.) Bambaataa koki, että Zulu Nation oli hänen visionsa mustista ihmisistä taistelemassa kuin sotateina ihmisoikeuksiensa puolesta (Chang 2008, 115; Sernhede 2007, 143).

2.2.2 Hiphop-kulttuurin ominaispiirteet ja ideologia

Kriittisyys ja ”oikean tiedon” saavuttaminen nousi siis kuvaamaan hiphop-kulttuuria viidentenä elementtinä Bambaataan kautta. Visio oikean tiedon saavuttamisesta ja ihmisoikeuksien toteutumisesta, muutoksesta, kumpusi mustien ihmisten alistetusta asemasta. *Yhteiskunnallisuus* ja *yhteiskunnan näkeminen kriittisellä tavalla* onkin yksi hiphop-kulttuurin erityispiirteistä: hiphop voi toimia kriittistä tietoisuutta ja osallisuutta lisäävänä toimintana (Parviainen 2014, 59).

Kool Hercin mukaan hiphop-kulttuuriin kuuluu olennaisesti *vastuun käsite*. Vaikka hiphopissa on ollut aina kyse myös nautinnosta ja hauskanpidosta, kuuluu sen kulttuurin piiriin myös vastuun ottaminen. Hiphop on foorumi tai areena, jossa jaetaan ajatuksia ja ideoita, tehdään keskustelun avauksia. Kulttuurin sisällä kaikkien on osallistuttava. Jos eteen tulee ongelmia, on kulttuurin sisällä olevien ihmisten vastuuna ja velvollisuutena toteuttaa ratkaisukeskeistä ajattelua eli tehdä jotakin ongelman ratkaisemiseksi eikä vain puhua siitä. (Chang 2008, 13.)

Hiphop-kulttuurissa on myös kyse *yhteyden löytämisestä*. On kyse yhteydestä, yhteisöllisyydestä. Hercin sanoin hiphopin sanoma on ollut: ”tule sellaisena kuin olet.” Kyseinen asenne on yhdistänyt ihmisiä eri puolilla maailmaa ja kuronut kiinni kulttuurieroja. Hiphop on nostanut ihmiset ennakkoluulojen, stereotyyppien ja rasismien yläpuolelle, yhdistänyt mustat ja valkoiset ihmiset. Hiphopia kuvaa monikulttuurisuuden käsite ja erilaisuuden näkeminen rikkautena. (Chang 2008, 11-12; Parviainen 2014.) Yhteyden, yhteisen nimittäjän löytäminen ihmisten keskuudessa on siis hyvin olennaista hiphop-kulttuurin piirissä riippumatta yksilön taustasta, iästä, sukupuolesta tai mistään muustakaan tekijästä.

Eräänlainen näkymättömyys on ollut hiphop-kulttuuria määrittelevä piirre sen historiassa. 1970-luvun puolessa välissä nuorille ja nuorisoliikkeille oli tärkeää vallankumoukselliset aatteet. Nuorvaltaapitävien kieltojen ulottumattomissa vaikuttavat nuorisoliikkeet lähtivät liikkeelle suurten ikäluokkien varjoon syntyneistä nuorista. Kyseiset nuoret olivat tuon varjon alla näkymättömiä. Ja näkymättömyys tarkoitti sitä, että heidän ei tarvinnut todistella ulkopuolisille, mutta he todistelivat kyllä itsensä kaltaisille. Esittäminen ja todistaminen muodostuivat kyseisten nuorten pakkomielteiksi. Oma erinomaisuus ja muista erottautuminen nousivat keskeisiksi tekijöiksi. Näkymättömyys oli sysäys siihen, että nuoren oli kehitettävä jotain ikään kuin tyhjästä, luoda jotain sellaista, mitä kenelläkään muulla ei ollut. (Chang 2008, 131-132.)

Hiphopin taustalla on siis *halu näyttää* ja *tarve saada äänensä* kuuluviin. Itsekehu ja taidoilla kerskailu kuuluu hiphop-kulttuurin kaikille osa-alueille. Kaikki kulttuurin sisällä ikään kuin kilpailevat keskenään, hyvässä ja rakentavassa ilmapiirissä. Ja hiphop-kulttuurin kehitys perustuu juuri tuohon *kilpailullisuuteen* (Paleface 2007, 5). Näkymättömyys oli siis kimmoke näyttämisen haluun ja todisteluun, eräänlaiseen uhmaan – sekä itsensä näkyväksi tekemiseen ja oman äänensä antamiseen.

Omaleimaisuus on ollut aina hiphop-kulttuurille hyvin tyypillistä (Paleface 2007, 5). Hiphop-kulttuurin ominainen piirre on tyyli ja sen vapaus. Hiphop-kulttuuri on suvaitsevainen kulttuuri, jonka piirissä erilaisuuden käsite nähdään positiivisena ja rikastuttavana asiana. Hiphop-kulttuurin sisällä voi olla paljon erilaisia tyylejä ja tapoja eikä tekijän tarvitse noudattaa mitään tiettyjä normeja – erilaisuuteen ja omalaatuisuuteen kannustetaan ja haastetaan. Myös huomattavan *matala aloituskynnys* on hiphop-kulttuurin erityispiirre. Esimerkiksi rap-musiikin tekemiseen ei tarvita paljon erityisiä resursseja ja myös teknologisoitumisen myötä musiikin jakaminen on hyvin helppoa. Matala aloituskynnys tekee kulttuurista helposti lähestyttävän. (Parviainen 2014, 64-66.)

Hiphop-kulttuurin erityispiirteitä ovat siis ainakin kriittisyys (varsinkin yhteiskuntakriittisyys), vastuu ja osallisuus kulttuurin sisällä, monikulttuurisuus ja erilaisuuden sietäminen (sekä erilaisuuden sietämisen kautta yhteyden löytäminen), näyttämisen halu (halu tulla näkyväksi), kilpailullisuus, omaäänisyys ja omaleimaisuus. Omaäänisyys ja omaleimaisuus merkitsevät siis sitä, että yksilöllä on mahdollisuus toteuttaa itseään hyvin vapaasti kulttuurin sisällä. Kurki (2005, 335) toteaa sosiaalipedagogisen toiminnan olevan sellaisten kokemusten mahdollistamista, että ihmiset näiden kokemusten kannustamina ja vahvistamina uskaltavat vähitellen ilmaista itseään juuri persoonallisesti, omaa itseään toteuttaen.

Hiphopin viides elementti tieto kertoo hiphop-kulttuurin kriittisyyteen ja asioiden tiedostamiseen sekä muuttamiseen pyrkivästä ideologiasta (Chang 2008, 110-111; Parviainen 2014, 59). Rap-työpajoilla on paljon sosiaalipedagogisia elementtejä (Parviainen 2014, 83). Hiphop-kulttuurin yhteys sosiaalipedagogiikkaan ja kriittiseen pedagogiikkaan on ilmeinen: yksilön tavoitteena on kasvaa tietoisuutta kohti ja herätä kriittisyyteen. Kasvatustehtävä nousee esiin jollain tavalla yhteiskuntaa muuttavasta näkökulmasta. (Freire 2005; Hämäläinen & Kurki 1997, 193; Parviainen 2014.) Sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan piirteitä ja kasvatustavoitteita käsittelen lisää myöhemmin niille tarkoitetuissa luvuissa.

Hiphop-kulttuuria voidaan pitää eräänlaisena kasvun ja oppimisen foorumina tai areenana, jossa käydään dialogia (Chang 2008, 13; Parviainen 2014). Yhteyden löytäminen, toisin sanoen yhteys toiseen ihmiseen ja ihmisiin, on hiphop-kulttuurin tärkeä tavoite. Sosiaalipedagoginen toiminta on myös pyrkimistä yhteyteen toisten kanssa ja sen yksi kasvatustavoite on ihmisten johdattaminen yhteen. (Hämäläinen & Kurki 1997; Kurki 2000; Kurki 2002; Kurki 2005.) Myös osallisuus ja osallistuminen ovat kaikenlaisen sosiaalipedagogisen toiminnan perustaa. Osallisuuden prosesseja pyritään luomaan niin, että yksilön vastuullisuutta ja aloitteellisuutta herätellään. (Kurki 2005, 345.) Vastuun ottaminen ja osallisuus kuuluvat olennaisesti hiphop-kulttuurin ideologiaan (Chang 2008, 13).

Hiphop-kulttuurin sisällä ja sen kautta tapahtuva oppiminen ja kasvatus tapahtuvat monella eri tasolla ja alueella. Hiphop voi toimia niin identiteetin ja itsetunnon vahvistajana kuin vaikuttamisen kanavana. Kasvun areenana hiphopissa korostuu ryhmän merkitys ja yhteisöllisyys, kielen kehittyminen, luovuus sekä kaikenlainen erilaisuus ja suvaitsevaisuus rikkautena. (Parviainen 2014, 67-84.) Suvaitsevaisuus ja erilaisuuden sietäminen varmasti kannustavat yhteyden ja oman äänen löytämiseen.

3 RAP-TYÖPAJOJEN SOSIAALIPEDAGOGIIKAN JA KRIITTISEN PEDAGOGIIKAN KAUTTA HAHMOTTUVA TEORIAKEHYS

3.1 Tutkimuksen sosiaalipedagoginen ja kriittinen orientaatio

Määriteltyäni hiphop-kulttuurin historiaa, ideologiaa ja elementtejä, pyrin tässä luvussa hahmottamaan rap-työpajojen kasvatustieteellistä ja teoreettista viitekehystä. Näkemykseni mukaan rap-työpajat ovat laaja kudelma ja yhdistelmä kasvatustieteen eri aloja ja suuntauksia: esimerkiksi sosiaalipedagogiikkaa, kriittistä pedagogiikkaa, sosiokulttuurista innostamista, musiikkikasvatusta, taidekasvatusta, osallistavaa kasvatusta, vapauttavaa kasvatusta, radikaalia kasvatusta ja muita samankaltaisia suuntauksia.

Tutkimuksessani olen keskittynyt hahmottamaan sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan kautta rap-työpajojen kasvatustieteellistä orientaatiota erilaisissa yhteisöissä juurikin siksi, että rapin ja Freiren (sosiaalipedagogiikka ja kriittinen pedagogiikka) välillä vallitsee aikaisemmin esiintuomani ideologinen yhteys. Tutkimukseni teoreettinen viitekehys on siis yhdistelmä sosiaalipedagogiikkaa sekä kriittistä pedagogiikkaa. En kuitenkaan väheksy muiden kasvatustieteen suuntauksien merkitystä ja olemassaoloa kyseisissä työpajoissa, mutta pro gradu -tutkielman kehukset eivät valitettavasti riitä kaikkien suuntauksien yhtäaikaiseen teoreettiseen käsittelyyn. Sivuan kuitenkin tutkielmassani edellä mainitsemiani suuntauksia jossain määrin.

Seuraavissa luvuissa tarkastelen ja pohdin rap-työpajojen kasvatuksellista yhteyttä sosiaalipedagogiikkaan ja kriittiseen pedagogiikkaan sekä yritän hahmottaa tutkimukseni yhtenäistä teoriakehystä. Teoreettinen viitekehys tutkimuksessani nojautuu pääasiassa Freireen ja hänen pääteokseensa Sorrettujen pedagogiikka (1970; 2005). Aloitan tarkastelemalla Freireä ja hänen kehittelemänsä sorrettujen pedagogiikan piirteitä. Pohdin vielä erikseen sosiaalipedagogiikan käsitettä ja sivuan sen yhteydessä myös sosiokulttuurista innostamista. Sen jälkeen määrittelen kriittistä pedagogiikkaa ja lisäksi lyhyesti erilaisia käsitteitä, jotka kietoutuvat sorrettujen pedagogiikan, sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan ympärille. Lopuksi pohdin myös

hieman sosiaalipedagogin ja kriittisen pedagogin roolia rap-työpajoissa. Millainen on hyvä rap-työpajan ohjaaja?

3.2 Freire ja sorrettujen pedagogiikka

Brasilialaista Paulo Freireä pidetään viime vuosisadan yhtenä merkittävimmistä kasvatustieteilijöistä ja hänen vuonna 1970 ilmestynyt teoksensa *Sorrettujen pedagogiikka* on saavuttanut merkittävän aseman kasvatustieteessä (Suoranta 2005, 37). Freire itse kertoo muistelmissaan, että hän oli edistyksellinen ja muutokseen tähtäävä kasvatustieteilijä sen vuoksi, koska hän itse oli joutunut kohtaamaan ikävällä ja musertavalla tavalla epäoikeudenmukaisen todellisuuden. Kyseinen todellisuus kielsi kaikilta ihmisiltä heidän elämäntehtävänsä. Ihmisen elämäntehtävänä Freire piti sitä, että yksilön on tarkoitus kasvaa ja olla jotakin enemmän ('to be more'). Freire ajatteli, että ihminen voi vaikuttaa ympäröivään todellisuuteen. (Freire 1996, 86.)

Freire tiedosti jo varhain lukutaidon merkityksen yksilölle sekä yhteiskunnalle. Vuonna 1959 Freire kirjoittikin väitöskirjan, joka käsitteli lukutaidon opetuksen tarvetta aikuisväestön keskuudessa. Freire kehitteli muiden pedagogien kanssa yhdessä useita lukutaitokampanjoita. Tuohon aikaan Freiren yhteiskunnallista uudistumista ja anti-autoritaarista kannattava lähestymistapa opetukseen koettiin uhkaksi Latinalaisessa Amerikassa. (Tomperi & Suoranta 2005, 14-15.)

Freiren ajattelu kasvatustieteen kentällä yhdistelee monenlaisia ajatusperinteitä (Tomperi & Suoranta 2005, 18). Varsinkin 1950-luvun suuntauksia, kuten eksistentiaalinen fenomenologia, humanistinen marxismi ja radikaali kristillinen teologia yhdistyvät Freiren sorrettujen pedagogiikassa (Hannula 2000, 4). Sorrettujen pedagogiikkaa voidaan nimittää myös vapauden pedagogiikaksi, kun se yhdistetään juurikin samalla mantereella kasvaneeseen vapautuksen teologiaan. Vapautuksen teologia ja sorrettujen pedagogiikka edustavat molemmat asettumista huono-osaisten ihmisten puolelle ja pyrkivät näkemään maailman heidän lähtökohdistaan ja näkökulmistaan käsin. (Suoranta 2005, 37.) Näin ollen sorrettujen pedagogiikka pyrkii lisäämään tasavertaisuutta ihmisten välillä ja purkamaan erilaisista lähtökohdista tulevien ihmisten välisiä rajaviivoja. Jo pelkästään rap-työpajojen vieminen erilaisiin ympäristöihin ja yhteisöihin on kasvatuksellinen osoitus siitä, että rajaviivoja erilaisissa ympäristöissä elävien ihmisten välillä on pyrkimys häivyttää. Tavoitteena on päästä vuorovaikutukseen erilaisissa ympäristöissä elävien ihmisten kanssa.

Mittavampi tutkimus Freireen liittyen alkoi vasta 1980-luvulla, vaikka 1960-luvun lopulta lähtien Sorrettujen pedagogiikkaa ja muita kirjoituksia käännettiin kuitenkin jo useille kielille. Anglosaksinen kriittinen pedagogiikka kehittyikin yhteydessä Freireen. Sorrettujen pedagogiikka asemoitui 1960-luvun lopulla keskusteluun, jota ihmistieteissä käytiin. Keskustelu limittyi poliittiseen liikehdintään ja radikaaliin opiskelijaliikkeeseen. Usko ihmistieteiden puolueettomuuteen ja arvovapauteen oli vaakalaudalla. Vastaukseksi yhteiskunnalliset liikehtijät muodostivat kritiikkinsä kysymykseksi tutkimuksen tekijöille: ”kenen puolelle asetut tehdessäsi tutkimusta?” Kriittisten liikehtijöiden mielestä maailmaa tuli kuvata heikompiensaisten näkökulmasta ja oli havahduttava tiedostamaan ja ymmärtämään Freiren pedagogiikan tavoin juuri sortajien valta sorretuissa ja kuinka valtio harjoitti alistamispolitiikkaa enemmistöä kohtaan, ja palveli hyväosaisten etuja. Näin ollen liikehdinnän seurauksena syntyi käsitys siitä, että yhteiskunta- ja kasvatustieteet eivät edes voi tehdä arvovapaata tutkimusta. (Tomperi & Suoranta 2005, 211-212.)

1960-luvulla poliittinen liikehdintä ja yhteiskunnallinen radikalismi sai aikaan muutosvoimaisen ajattelun. Maailman ei tarvitsisi olla sellainen, jollaisena se on esitetty. Maailmasta voidaan tehdä toisenlainen. (Suoranta & Ryyänen 2014, 69.) Yhteiskunta- ja kasvatustieteisiin syntyi siis vaatimus yhteiskuntaa uudistavista, emansipatorisista tutkimusasetelmista. Emansipatorinen tutkimusintressi kriittisissä yhteiskuntatieteissä tarkoittaa juuri yhteiskunnallisten suhteiden paljastamista ja väärästä tietoisuudesta vapautumista (Hirsjärvi & al. 1982, 37).

Eskola korostaa Saksan Frankfurtin kriittisen koulukunnan panosta yhteiskuntatieteiden kriittisten tutkimustavoitteiden ja lähestymistapojen, sanaston, kehittämisessä. Frankfurtin koulukunnan panos on ollut erittäin merkittävä joka puolella maailmaa yhteiskuntatieteissä: muun muassa Euroopassa, Latinalaisessa Amerikassa (Freiren juuret) kuin Yhdysvalloissakin. (Eskola 1972, 56-57.) Frankfurtin koulukuntaan kuului Hegelin, Marxin ja myös Sigmund Freudin sekä muutamien muidenkin teoreetikoiden ja filosofien ajattelusta kiinnostuneita tutkijoita. Kyseiseen koulukuntaan kuului muun muassa Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse ja Erich Fromm. Ryhmä työskenteli vuosina 1914-1933. 1930-luvulla ryhmän tutkimuksellisesta suuntauksesta yleistyi käyttöön nimitys kriittinen teoria. Kyseisen kriittisen teorian vaikutus on ollut hyvin laajaa eri puolilla maailmaa. (Suoranta & Ryyänen 2014, 65 & 67.) Frankfurtin koulukunnan ajatukset ja teoriat olivat tiukasti sidoksissa oikeudenmukaisen yhteiskunnan kehittämiseen ja rakentamiseen (Giroux 1983, 19).

Suoranta kutsuu kriittisen pedagogiikan teoriaa ja erilaisia käytäntöjä suomalaisittain käsitteellä radikaali kasvatustieteet (Suoranta 2005). Suoranta on kuvaillut radikaalin kasvatuksen piirteiden ja vaikutteiden tulleen varsinkin juuri latinalaisamerikkalaisesta sorrettujen pedagogiikasta, eurooppalaisesta kriittisestä teoriasta ja pohjoisamerikkalaisesta progressivismista (Suoranta 2005,

37). Progressiivisen kasvatusliikkeen (1900-luku) painopiste oli yksilön itseilmaisussa ja aktiivisuudessa. Kasvatuksessa olennaista oli vapaus ja yksilöitä rohkaistiin ilmaisemaan muun muassa syvimpiä tunteitaan niin vapaasti kuin mahdollista. (Hirsjärvi & al. 1982, 152.)

3.2.1 Freiren päämäärä: tallettavasta kasvatuksesta problematisoivaan kasvatukseen

Kun opettaja tai kasvattaja puhuu kasvatettavilleen maailmasta ennustettavana, staattisena ja muuttumattomana, on tällöin kysymys Freiren mukaan 'tallettamisesta' ('banking') (Freire 1970, 45-46). Vuorovaikutuksen ja kommunikoinnin sijaan kasvattaja latelee tietoa ja käsityksiä maailmasta muuttumattomina totuuksina, jotka kasvatettavat ottavat kyseenalaistamatta vastaan. Freire nimittää tällaista kasvatusta tallettavaksi kasvatukseksi. Tällöinhän myös valta-asetelma kasvattajan ja kasvatettavien välillä korostuu, kasvattaja on kaikkietävä henkilö ja kasvatettavat ottavat uuden tiedon nöyrästi tietämättöminä vastaan. Kasvattaja on subjekti; kun taas kasvatettavat ovat pelkästään objekteja. (Freire 2005, 76-77.)

Freiren mukaan tallettava kasvatusta on korvattava toisenlaisella lähestymistavalla eli problematisoivalla kasvatuksella. Problematisoiva kasvatusta kyseenalaistaa yksilön suhteen maailmaan. (Freire 2005, 84.) Talletuskäsitys ikään kuin jakaa kahtia maailman ja ihmisen. Ihminen on sivustakatsoja, ei luo uutta eikä ole yhteydessä maailmaan ja toisiin ihmisiin. Ihminen ei ole siis tietoinen olento. (Freire 2005, 80.) Mutta yksilön tietoisuus itsestään ja maailmasta on juuri problematisoivan kasvatuksen ydintä. Tietoinen yksilö ymmärtää, ettei maailma ole staattinen, vaan muuttuva todellisuus. Ja tällöin yksilö myös havainnoi kriittisesti sitä, miten hän on maailmassa suhteessa siihen, kenen kanssa ja missä hän on. (Freire 2005, 89.)

3.2.2 Freiren pedagogiset periaatteet

Ihmisen suhde maailmaan tietoisuuden kautta on siis sellainen, että hän voi ajatella muuttavansa maailmaa tai omaa elämäänsä. Objekteista on myös tultava subjekteja, tekijöitä. Maailman seuraaminen sivusta ja kohtaloonsa tyytyminen tai eräänlainen uhriutuminen muuttuvat tietoisuuden kautta pyrkimykseksi kriittiseen ajatteluun ja muutokseen. Kriittisen ajattelun tavoitteen on oltava inhimillistymisessä. Mutta on selvää, että täyden ihmisyyden tavoittelu ei voi tapahtua eristyksissä tai yksin, vaan solidaarisesti yhdessä muiden ihmisten kanssa, dialogin kautta. (Freire 2005, 92-93.)

Näin ollen esimerkiksi rap-työpajojen vieminen sellaisiin paikkoihin, joissa ihmiset elävät omassa ympäristössään tai jopa fyysisesti eristyksissä muusta yhteiskunnasta (kuten vankilat), on osoitus ja yritys tavoitella täyttä ihmisyyttä kyseisten ihmisten keskuudessa. Voisiko tällöin rap-työpajat erilaisissa ympäristöissä vahvistaa yksilöiden kokemusta omasta pystyvyydestään hallita itse elämäänsä ja estää tietynlaista uhriutumista ja tyytymistä omaan kohtaloon? Voisivatko työpajat vahvistaa tällöin yksilön itsetuntemusta ja itsetuntoa, kun yksilön henkilökohtaisista ajatuksista ja tunteista ollaan aidosti kiinnostuneita?

Inhimillistyminen tarkoittaa näkemykseni mukaan ihmisen mahdollisuutta, tilaa ja vapautta, kasvaa itsensä kokoiseksi, muita ja itseään kunnioittavaksi ihmiseksi sekä kriittiseksi ajattelijaksi. Rap-työpajojen tavoitteena onkin luoda eräänlaisia tiloja, joissa ihmiset voivat inhimillistyä. Työpajat ovat yhdessä tekemistä, vuorovaikutusta: toisten kuuntelua ja oman äänen esiin tuomista. Ohjaaja haluaa antaa äänen jokaiselle. Freiren pedagogiikka perustuu juuri ymmärrykseen eikä informaation siirtoon. Jotta oppimistilanne voisi olla mahdollisimman vuorovaikutuksellinen ja yhteiseen ymmärrykseen pyrkivä, on valta-asetelma opettaja-oppilas -suhteesta purettava. (Freire 2005, 85.)

Opettaja tai ohjaaja ei enää ole pelkästään vain henkilö, joka opettaa, vaan hän myös itse oppii dialogissa muiden kanssa. Ns. kasvatettavat tai oppilaat eivät ole pelkästään kasvatettavia tai oppilaita, vaan he myös itse opettavat dialogin kautta. Toisin sanoen kaikki oppimisprosessiin osallistuvat sekä opettavat että oppivat aidon kommunikaation kautta ja he ovat kaikki vastuussa oppimisprosessista yhdessä. (Freire 1970, 53.) Freire siis muotoili pedagogiikkansa perustuvan tasavertaisten, ymmärrykseen pyrkivien, dialogisten tilojen synnyttämiselle missä tahansa oppimisprosessissa.

Freirelaisessä ajattelussa kasvatusta pyritään tuomaan lähelle ja osaksi oppijoiden arkea (Suoranta 2005, 41). Oppijoiden arjesta, kokemuksista ja tunteista ollaan kiinnostuneita. Freirelaiselle ajattelulle tyypillistä on myös toivon tärkeys (Suoranta 2005, 40). Toivoa ja sen merkitystä kaikenlaisessa kasvatuksellisessa toiminnassa, minkälaisessa ympäristössä tahansa, ei tule mielestäni unohtaa. Ja rap-työpajojen vieminen erilaisiin ympäristöihin tai toteuttaminen erilaisissa yhteisöissä ja ryhmissä mielestäni kantaa itsessään ajatusta siitä, että toivoa on olemassa kaikilla, kaikenlaisissa elämäntilanteissa.

3.2.3 Freiren pedagogisten periaatteiden ulottuminen kaikenlaiseen kasvatukselliseen toimintaan

Freireläisyys on Suomessa synnyttänyt aktiivisuutta ja käytännön toimintaa monilla kasvatuksen alueilla. Esimerkiksi erilaiset yhteisökasvatuksen projektit, hyvinvoinnin kehittämisprojektit, etsivä nuorisotyö ja monet muut koulutus-, terveys- ja sosiaalialan projektit, jotka ovat korostaneet osallistujan tiedostamista ja osallistamista, ovat olleet kiinnostuksen kohteina. Freiren pedagogiset periaatteet ulottuvat kaikkeen kasvatukselliseen toimintaan, ei vain esimerkiksi lukutaitoon tai formaalin koulutuksen piiriin. (Tomperi & Suoranta 2005, 222.)

Freiren pedagogisten periaatteiden ulottuminen eri taidemuotoihin on tyypillistä, kuten rap-työpajoihinkin ulottuminen. Esimerkiksi Augusto Boal on hyvä esimerkki siitä, kuinka jotakin taidemuotoa voidaan hyödyntää yksilön tietoisuuden herättämisessä. Brasilialainen Boal (1931-2009) kiinnostui Freiren sorrettujen pedagogiikasta ja kehitteli dialogin ajatusta teatterin maailmassa. Tällaisen boalilaisen yhteisöteatterin tekijöiden tavoitteena onkin juuri ihmisten tietoisuuden herättäminen ja muutokseen pyrkiminen tilanteen muuttamiseksi. (Suoranta & Rynänen 2014, 235-237.) Boal on kehittänyt ns. foorumiteatterin, jossa teatteriryhmä esittää esimerkiksi yhteiskunnallisia ongelmia käsittelevän esityksen, jonka jälkeen yleisöltä pyydetään apua ongelmien ratkaisuun ja yleisöstä yksittäiset ihmiset voivat mennä näyttelemään oman ratkaisutapansa kyseiseen ongelmaan. Yleisö ja näyttelijä näkevät molemmat, miten kulloisetkin ratkaisutavat vaikuttavat esityksen kulkuun. (Boal 2000, 139.) Tällöin yleisöstäkin (objekti) voi tulla aktiivinen toimija (subjekti) teatteriesityksessä.

Sava pohtiikin teoksessaan kriittisen pedagogiikan hengessä taidekasvatuksen tehtäviä ja toteaa ihmiselle merkityksellisen toiminnan edellyttävän sitä, että ihminen voi kokea itsensä niin taiteen tekemisessä kuin sen katsomisessakin subjektiksi. Tällöin kysymyksessä on sisäisen aktiviteetin tila. (Sava 2007, 166-167.) Rap-työpajojen toimintaa kuvaa yksilön subjektius, yksilön omista kokemuksista, ajatuksista ja sanottavasta ollaan kiinnostuneita.

3.3 Sosiaalipedagogiikka

Tässä luvussa tarkastelen sosiaalipedagogiikan syntyä ja juuristoa, käsitettä, tavoitteita, ominaispiirteitä ja lopuksi tarkastelen vielä lyhyesti sosiaalipedagogiikkaan olennaisesti liittyvää sosiokulttuurista innostamista. Yritän hahmottaa tässä osiossa rap-työpajojen sosiaalipedagogista ulottuvuutta.

3.3.1 Sosiaalipedagogiikan historiasta

Sosiaalipedagogiikan käsite esiintyi ensimmäisen kerran Saksassa 1840-luvulla. Käsitteen synty liittyi yhteiskunnan teollistumiseen ja kaupungistumiseen. Saksassa oli tarvetta pyrkimyksille hallita perinteisen sosiaalisen järjestelmän hajoamisesta syntyneitä sosiaalisia ongelmia. Sosiaalipedagogiikka oli siis eräänlainen vastaus tai keskustelukenttä sosiaalisten ongelmien käsittelyyn, toisin sanoen se oli ongelmalähtöistä pedagogiikkaa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 60.)

Kurki tuo esiin myös ignatianisen pedagogiikan (jesuiittapedagogiikka) käsitteen sosiaalipedagogiikan syntymisen ja juuriston yhteyteen. Ignatianinen pedagogiikka on Kurjen mukaan jo 1500-1600 -luvulta lähtien ollut myös sosiaalista pedagogiikkaa, siis sosiaalipedagogiikkaa, ja sekin on alun perin ollut ongelmalähtöistä. Se on reflektiivistä ja dialogista pedagogiikkaa, joka on lähellä myös sosiokulttuurisen innostamisen käsitettä. (Kurki 2002, 34.) Käsittelen sosiokulttuurista innostamista myöhemmin hieman tarkemmin. Jesuiittapedagogiikka on kiinteä ja vahva osa sosiaalipedagogiikan historian juuristoa (Kurki 2002, 34-35).

Modernin sosiaalipedagogiikan edistykselliset, emansipatoriset kehittelyt ovat kasvaneet juuri Freiren pedagogiikan kanssa samassa historiallisessa alkuperässä. Myös italialainen filosofi Gramsci (1891-1937) on ollut vaikuttamassa sosiaalipedagogiikan historiaan, mutta ei niin mittavasti kuin Freire. Ignatianinen pedagogiikka on myös vaikuttamassa syvällä sosiaalipedagogiikan juuristossa. Kurki kutsuukin Freirää, Gramscia (sekä syvällä vaikuttavia jesuiittoja) messiaanisiksi humanisteiksi, joiden tavoitteena on kasvatuksellisesti lisätä ihmisen inhimillisen olemassaolon laatua. Heitä yhdistää ajatus siitä, että kasvatus on keskeinen väline uudenlaisen maailmankatsomuksen ja uusien ajattelijoiden luomisessa. Freireläisyydessä ja gramscilaisuudessa erityistä on se, että eri ideologioiden edustajat ja teoreetikot ovat suhtautuneet heihin positiivisesti ja erittäin kiinnostuneesti. Kiinnostuneiden joukosta ovat löytyneet muuan muassa marxilaiset, eksistentiaalistit kuin katolisestikin. (Kurki 2002, 35-36.)

3.3.2 Suomalaisen sosiaalipedagogiikan historiasta

Suomalaisen modernin sosiaalipedagogisen teorian isänä voidaan pitää Matti Koskenniemeä. Koskenniemi käsitteli sosiaalipedagogista teorian muodostusta eurooppalaisesta traditiosta poiketen muodollisen koulutusjärjestelmän alueella ja esitti teoksissaan Kansakoulun opetusoppi (1944) ja Sosiaalinen kasvatus koulussa (1952) sosiaalipedagogisen ohjelmanjulistuksen. Ns.

koskenniemeläistä pedagogiikkaa seurasi kuitenkin hiljainen rintama sosiaalipedagogiikan alueella. Vasta 1990-2000 -lukujen vaihteessa suomalaisen kasvatustieteen kentällä on alettu laajemmin jatkamaan ja kehittämään sosiaalipedagogisia pohdiskeluja, teorioita ja menetelmiä. Esimerkiksi Ari Kivelän (1997) ajatuskulut ja kehittelmät jatkavat juuri sosiokulttuurisen innostamisen kaltaista teoriankehittelyä. (Kivelä 1997; Koskenniemi 1944 & 1952; Kurki 2000, 173.)

Myös merkittävänä sosiaalipedagogiikan ja innostamisen tutkijana ja kehittäjänä Suomessa voidaan pitää Leena Kurkea. Kurki on säilyttänyt kiinnostusta Freiren työhön ja tutkimukseen 1990-luvulla, ja hän on tutkinut ja kirjoittanut teoksia sosiaalipedagogiikasta ja sosiokulttuurisesta innostamisesta. (Tomperi & Suoranta 2005; Hämäläinen & Kurki 1997; Kurki 2000 & 2002.)

Myös Helena Kekkonen on merkittävä Freiren pedagogiikan soveltaja ja kehittäjä Suomessa. Kekkonen innostui Freiren työstä 1970-luvun alkupuolella, ja hän ryhtyi soveltamaan freireläisiä periaatteita varsinkin vankiloihin. Opintopiirit, joita Kekkonen vankien keskuuteen vei, olivat menestyksekkäitä. Kekkosen työ on osoittanut, että Freiren periaatteet soveltuvat todella hyvin esimerkiksi vankilatodellisuuteen. Vangit innostuivat kirjallisuudesta ja taiteista, alkoivat ilmaista itseään luovasti, löysivät siis oman äänensä. Itsetunto kohosi huomattavasti vankien keskuudessa. (Kekkonen 1993; Tomperi & Suoranta 2005, 223-224.)

3.3.3 Mitä sosiaalipedagogiikka on?

Mitä sosiaalipedagogiikka sitten tarkoittaa käsitteenä ja millaisia kasvatustavoitteita se sisältää? Sosiaalipedagogiikka (social pedagogy) tutkii yksilön sosiaaliseen kasvatukseen liittyviä kysymyksiä, ja sitä kutsutaan myös käsitteellä yhteisöpedagogiikka. Yksilökeskeinen kasvatus pyrkii ihmisen yksilöllisten piirteiden kehittämiseen; sosiaalinen kasvatus (social education) keskittyy edistämään yksilön sosiaalista kehitystä ja yhteistyötaitoja. Yksilö kuuluu joka tapauksessa johonkin ryhmään tai yhteisöön, joten yksilön on toteutettava yksilöllisyyttään jonkin yhteisön sisällä. Näin ollen sosiaalipedagogiikan on otettava huomioon myös yksilölliseen kasvuun liittyvät tekijät, kysymykset ja ongelmat. Sosiaalisen kasvatuksen keskiössä ovat yksilön sosiaaliset havainnot, sosiaaliset kognitiot ja reflektointitaidot eli yksilön ymmärrys oman toiminnan vaikutuksista muihin ihmisiin vuorovaikutuksessa. Moraalinen ja eettinen kasvatus liittyvät kiinteästi sosiaaliseen kasvatukseen. (Hirsjärvi & al. 1982, 172 & 174.)

Sosiaalipedagogiikan kasvatustehtävä voidaan nähdä kaksiosaisena. Sillä on ns. yleinen tehtävä, joka auttaa ihmistä kasvamaan kohti yhteiskuntaa ja elämään yhdessä toisten ihmisten kanssa. Ns. yleisen

tehtävän lisäksi sillä on erityistehtävä, joka tarkoittaa jollain tavalla syrjäytyneiden tai elämänlaadultaan onnettomina elävien ihmisten kasvatuksellista tukemista. Kasvatuksellinen tukeminen on tarkoitus toteuttaa ihmisten arjessa niin, että he vähitellen kykenisivät kehittämään ja parantamaan sekä henkilökohtaisen että yhteisönsä elämänlaatua paremmaksi. Sosiaalipedagogiikan piirissä pyritään pohtimaan sitä, mikä ihminen yhteiskunnassaan on ja niitä keinoja, joilla on mahdollista saavuttaa mahdollisimman hyvä, inhimillinen ja solidaarinen elämänlaatu. (Kurki & Nivala 2006, 12-13.) Rap-työpajat erilaisissa yhteisöissä on juuri pyrkimys toteuttaa edellä mainittua yleistä tehtävää sekä erityistehtävää.

Sosiaalipedagogiikalla tarkoitetaan siis myös yhteiskunnallisen elämänmuodon läpäisevää periaatetta. Periaatteessa korostuu käsitys inhimillisyydestä, henkisten arvojen ja yhteisöllisyyden edistämisestä erilaisin pedagogisin keinoin ja menetelmin. Samalla myöskään yksilöä ja yksilön tarpeita ei tule unohtaa. Sosiaalipedagogiikka on ensisijaisesti *ajattelun väline*. Teoriaa ja käytäntöä ei ole mahdollista erottaa toisistaan sosiaalipedagogiikassa, vaan sosiaalipedagogiikka on siis ajattelun väline, joka suuntaa tavoitteellista toimintaa. Se on yhtäaikaista sekä käytännöllistä ja soveltavaa että persoonallisesti ja sosiaalisesti muodostuvaa pedagogiikkaa. (Kurki 2002, 33.)

Sosiaalipedagogiikan kasvatuksellinen luonne ei siis kumpua ainoastaan yhteisöllisyydestä tai yhteisöllisestä oppimisesta, vaan on kysymys prosessista, jossa yksilö saa myös kehittää identiteettiään ja kasvaa omaksi itsekseen yhteisöllisyyden kautta (Madsen 2001, 21). Sosiaalipedagogiikassa keskeistä on *pedagoginen suhde* eli kasvattajan ja kasvatettavan välinen suhde. Pedagogisessa suhteessa on olennaista kasvattajan antautuminen dialogiin kasvatettavan kanssa. Kasvatettavalle ns. annetaan *täysi tila*, joka tarkoittaa sitä, että kasvatettavalla on ikään kuin täysinäinen, kokonainen tila kasvaa omaksi itsekseen tai löytää itsestään parhaimmat mahdollisimmat ominaisuudet ja kyvyt itsestään. Tilassa kasvaminen edellyttää kokemusten reflektiota ja pohdintaa. Tavoitteena on, että kokemusten pohdiskelevan arvioinnin pitäisi muodostua sellaiseksi oppimisprosessiksi, joka vaikuttaisi juuri kasvatettavan tietoisuuteen ja ajattelun tapoihin sillä tavoin, että kasvatettava ikään kuin vapautuisi pelkästä tietämisestä ja aktivoituisi toimintaan. (Kurki 2002, 33-34.)

3.3.4 Sosiokulttuurinen innostaminen

Sosiaalipedagogiikan yhteydessä otan esiin sille läheisen ja siihen kytköksissä olevan sosiokulttuurisen innostamisen käsitteen. Sosiokulttuurinen innostaminen syntyi toisen

maailmansodan jälkeisessä Ranskassa, *éducation populaire* -liikkeessä. Liike keskittyi tuolloin varsinkin työväestön kouluttamiseen ja vapaa-ajan toimintaan. Ranskalaiset löysivät innostamisen ikään kuin elvyttämisen menetelmänä, koska he näkivät innostamisen olevan mahdollisuus etsiä keinoja demokraattisten arvojen palauttamiselle ja uusien yhteisöjen rakentamiseksi. Demokraattiset arvot olivat tuolloin pyyhkiytyneet pois natsimiehityksen kauheuden mukana. Varsinainen sosiokulttuurisen innostajan ammatti syntyi 60-luvulla vapaaehtoistyötoiminnan pohjalta. Unesco otti käsitteen käyttöönsä 60-luvulla ja sosiokulttuurinen toiminta alkoi levitä ranskaa puhuvilla alueilla Euroopassa sekä Kanadassa. (Kurki 2000, 11 & 13.)

Varsinkin Espanjassa ja myös muualla Euroopassa 60-luvulta lähtien innostamisen käsitteen leviämiseen on suuresti vaikuttanut Freiren ajatuksien tunnetuksi tekeminen (Hämäläinen & Kurki 1997, 207; Kurki 2000, 12). Kurki korostaa, että innostamisen selvää syntyhetkeä on lähes mahdotonta määritellä. Tietyllä tapaa innostamista on ollut olemassa lähes aina – jo Platoninkin aikaan. Innostaminen on siis syntynyt yhteiskuntien omasta sisäisestä vaateesta ja vastauksena yhteiskuntien tarpeeseen. Teollistumisen jälkeen ihmisten vapaa-aikaa lisääntyi ja kulttuuriteollisuus kehittyi, kaupungistuminen toi mukanaan juurettomuuden tunteen, mutta loi samalla pohjan uusille kommunikaation muodoille. Innostaminen on aatteena ja käytäntönä levinnyt maailmalla laajalle monine muotoineen. (Kurki 2000, 9 & 12-13.)

Innostaminen on monimerkityksinen aktiviteetti, joka ulottuu useille alueille sisältäen kaikki yksilön ikätasot lapsuudesta vanhuuteen ja sisältää erilaisia metodeja. Se on ammatillista toimintaa, jonka teoreettinen perusta löytyy sosiaalipedagogiikasta. (Hämäläinen & Kurki 1997, 199-200.) Monimerkityksisyyden ytimessä on kuitenkin ajatus siitä, että toiminnan tarkoitus on elähdyttää ja vahvistaa ”ihmisten hermistymisen ja itsetoteutuksen prosessia.” Innostaminen on myös ihmisten johdattamista yhteen. (Kurki 2000, 19; Kurki 2005, 335.) Sosiokulttuurisella innostamisella on pyrkimys saada aikaan ihmisten laaja-alaisempaa osallistumista kulttuuriin – sen kaikilla alueilla. Tehtävänä on luoda mahdollisimman tasa-arvoiset mahdollisuudet kaikille ihmisille kulttuurista nauttimiseen. (Hämäläinen & Kurki 1997, 199 & 201.) Rap-työpajojen tuominen mahdollisimman erilaisiin ryhmiin, yhteisöihin ja ympäristöihin on juuri pyrkimys tasoittaa epätasa-arvoisia kulttuurista nauttimisen mahdollisuuksia.

Kurki (2000, 23) tarkastelee innostamisen merkitystä Merinon näkemyksen pohjalta. Innostamisen merkitys on jo itsessään innostaa -verbissä (*animar*). *Animar* tarkoittaa ranskaksi innostaa, antaa elämä. Verbi kuvaa yksinkertaisesti inhimillisen elämän antamista ja luomista. Inhimillisen elämän luomista ja rakentamista tapahtuu persoonallisella eli yksilöllisellä tasolla sekä ryhmätasolla. Yksilöllisellä tasolla ihmisiä saatetaan yhteen ja tuetaan kulttuurista luovuutta; ryhmätasolla

motivoidaan ja tuetaan erilaisten ryhmäprosessien liikkeelle lähtemistä sekä kannustetaan ryhmiä itseohjautuvuuteen ja aloitteellisuuteen. (Kurki 2000, 23.) Innostaja itse toimii ikään kuin välittäjänä taiteen tai kulttuurin ja ihmisten välillä. Yksi tärkeimmistä innostajan tehtävistä on herättää ihmisen persoona esiin. (Hämäläinen & Kurki 1997, 201 & 205.) Pohdin innostajan roolia hieman tarkemmin, kun tarkastelen kasvattajan roolia.

2000-luvun alussa julkaisemassaan Sosiokulttuurinen innostaminen -teoksessaan Kurki kannustaa sosiaali-, kasvatusta- kuin kulttuurialalla työskenteleviä kysymään itseltään: ”Missä ovat suomalaisen yhteiskunnan sorretut ja osallistumisesta syrjäytetyt ihmiset? Miten yhdistämme työssämme sosiaalisen, kasvatuksellisen ja kulttuurisen? Miten käynnistämme muutoksen pedagogiikan?” (Kurki 2000, 178). Esimerkiksi rap-työpajat luovat erinomaisia mahdollisuuksia ihmisten osallistamiseen ja innostaa ihmisiä erilaisissa elämäntilanteissa ja ympäristöissä. Mielestäni kasvatustieteen kentällä voisi käydä keskustelua laajemminkin juuri eri taidemuotojen osallistavista ja elämänlaatua parantavista mahdollisuuksista hyvinkin erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä. Työpajatoiminnasta eri taidemuotojen alueella voisi kehittää entistä organisoidumpaa, tavoitteellista toimintaa ja tuoda näkyviin työpajatoiminnan kasvatuksellisia mahdollisuuksia.

Yhteenvedon voidaan todeta, että sosiaalipedagogiikka, samoin kuin sosiokulttuurinen innostaminen, ottaa huomioon sekä yksilön että yhteisön kasvun. Se on dialogisen tilan synnyttämiseen pyrkimistä kasvattajan ja kasvatettavien välillä. Se on ”täyden tilan” luomista ja antamista kasvatettavalle, jonka on tarkoitus kasvaa tilassa itsekseen. Ja se on tavoitteellista toimintaa ohjaava ajattelun väline. Sosiaalipedagogiikassa kasvatuksellinen tehtävä nousee esiin kriittisestä ja jollain tavalla yhteiskuntaa muuttavasta näkökulmasta (Hämäläinen & Kurki 1997, 193). Freirestä siis polveutuvat sekä sosiaalipedagogiikka että seuraavassa osiossa tarkastelemani kriittinen pedagogiikka. Ne ovat peräisin samasta juuristosta ja ovat toisiinsa läheisesti kietoutuneita. Freire on sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan alkulähde, ja näiden kyseisten pedagogioiden ympärille on kietoutunut monia muita pedagogiikan käsitteitä ja muotoja. Tarkastelen näitä muita pedagogiikan käsitteitä myöhemmin hyvin lyhyesti.

3.3.5 Mitä kriittinen pedagogiikka on?

Kriittinen pedagogiikka on siis syntynyt kriittisen teorian vaikutuksesta kasvatustieteessä. Kriittisyys, tietoisuus ja ”oikea tieto” määrittää myös hiphop-kulttuurin luonnetta. Tieto on myös nostettu hiphop-kulttuurin olennaiseksi piirteeksi, viidenneksi elementiksi hiphopin neljän muun elementin lisäksi.

(Chang 2008, 110-111). Hiphop on foorumi tai areena, jossa voidaan jakaa ajatuksia (Chang 2008, 13). Joten hiphop on myös areena, alue tai tila, jossa voidaan kasvaa tietoisuutta kohti ja herätä kriittiseen ajatteluun, aivan kuten kriittisen pedagogiikan keskeinen tavoitekin on. Kriittisyys on osaamista paikantua historiaan ja tulevaisuuden näkemistä uudenlaisessa valossa (McLaren & Giroux 2001, 46).

Kriittinen pedagogiikka ei muodosta yhtenäistä teoreettista kehystä. Se on kuitenkin tarjonnut suunnan heille, joilla on ollut rohkeutta jonkinlaiseen vastarintaan, kyseenalaistamiseen, sekä myös uskoa kasvatuksen mahdollisuuksiin. Kriittinen pedagogiikka on muutokseen tähtäävää pedagogiikkaa ja on aina sidoksissa toivoon. (Aittola & Suoranta 2001, 16-17, 26; McLaren & Giroux 2001, 67.) Ylipäätään kasvatusta tai ihan mikä tahansa inhimillinen toiminta, jonka päämääränä on jonkinlaisen muutoksen aikaansaaminen, ei ole mahdollista ilman ajatusta toivosta (Suoranta 2002, 133). Vaikka yhtenäisyyttä kriittisen pedagogiikan teorialla ei ole, kriittisen opetuksen teoreetikot pyrkivät lisäämään yhteiskunnan vähäosaisten toimintakykyisyyttä sekä vähentämään kaikenlaista epätasa-arvoisuutta ja epäoikeudenmukaisuutta yhteiskunnassa. (McLaren & Giroux 2001, 30).

Kriittinen pedagogiikka on kriittiseen tietoisuuteen kasvamisen, muutoksen ja toivon lisäksi solidaarisuuden pedagogiikkaa. Kriittisen pedagogiikan edustajat korostavat solidaarisuuden merkitystä. Heitä ohjaa vakaumus siitä, että yksilön tai laajemman ryhmän tai yhteisön yhteiskunnallisia vaikutusmahdollisuuksia on kasvatettava ja lisättävä. Pedagogisissa käytännöissä jollain tavalla alistetuille tai marginalisoiduille ryhmille on osoitettava solidaarisuutta – sitoutumalla yhteiskunnalliseen muutokseen. On tiedostettava ja myönnettävä ns. alistettujen ja marginalisoitujen ryhmien olemassaolo sekä sitouduttava sellaisiin oppimisen ja toiminnan muotoihin, joihin turvaututaan juuri solidaarisuudesta marginalisoituja ryhmiä kohtaan. (McLaren & Giroux 2001, 31 & 34.) Rap-työpajojen järjestäminen erilaisissa yhteisöissä on kyseisestä solidaarisuudesta erinomainen esimerkki.

Opiskelijan äänen juurtuminen osaksi kriittistä pedagogiikkaa on hyvin tärkeää. Kriittisen pedagogiikan mukaan opettajan täytyy rohkaista yksilöä puhumaan ja kuuntelemaan. (McLaren & Giroux 2001, 46 & 50.) Kriittisessä pedagogiikassa on olennaista dialoginen tapahtuma, jossa ikään kuin neuvotellaan opetustilanteessa näyttäytyvien ja eteen tulevien asioiden merkityksistä. Neuvottelu on opetustilanteessa olevien henkilöiden ajatustenvaihtoa. (Aittola & Suoranta 2001, 20.) Kriittinen pedagogiikka on siis eräänlaista neuvottelun pedagogiikkaa, jossa voidaan keskustella opetustilanteen eteen tuomista merkityksistä ja kysymyksistä ja myös muotoilla näitä merkityksiä uudelleen.

Yhteenvetona voidaan todeta, että sosiaalipedagogiikka ja kriittinen pedagogiikka ovat hyvin lähellä toisiaan: ne ovat samaa juuristoa ja niitä on vaikea erottaa toisistaan. Vaikka kriittisellä pedagogiikalla ei ole yhtenäistä teoriakehystä, teoriakehyksen moniulotteisuus tekee siitä myös hyvin kiinnostavan. Toisin sanoen kriittisen pedagogiikan moniulotteisuus antaa varmasti paljon mahdollisuuksia kasvatustieteen kehittämistyöhön. Siinä missä sosiaalipedagogiikka on tarjonnut ajattelun välineen; kriittinen pedagogiikka on antanut suunnan ja rohkeuden muutosvastarintaan. Kriittinen pedagogiikka ja sosiaalipedagogiikka ovat peräisin molemmat Freiren pedagogisista periaatteista. Molemmat pedagogiikan muodot ovat siis yksilön tietoisuuden heräämisen ja kriittisyyteen kasvamisen pedagogiikkaa, joka tähtää muutokseen. Ne ovat solidaarisuuden ja toivon pedagogiikkaa.

3.4 Freiren pedagogiikkaan pohjautuvien käsitteiden runsaudesta

Tutkimukseni kasvatustieteellinen viitekehys muotoutuu Freiren sorrettujen pedagogiikan pohjalta. Kutsun Freireä sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan latinalaisamerikkalaiseksi esi-isäksi. Mutta Freiren pedagogiikan pohjalta on myös kehitelty muitakin kasvatustieteellisiä suuntauksia ja käsitteitä ja tässä luvussa tarkastelen niitä lyhyesti. Eri suuntaukset ja käsitteet muodostavat käsiteviidakon, jossa ne on helppo sekoittaa toistensa kanssa keskenään.

Esimerkiksi Suorannan mukaan sorrettujen pedagogiikkaa nimitetään myös vapauden pedagogiikaksi (Suoranta 2005, 37). Myös yhdysvaltalainen bell hooks on kehitellyt eteenpäin Freiren vapauden pedagogiikkaa. hooks puhuu vapauttavasta kasvatuksesta, joka kuuluu kriittisen pedagogiikan suuntaukseen. (hooks 1994; hooks 2007; Rekola & Vuorikoski 2006.) hooks on puhunut varsinkin oppimisen ja ihmisen kasvun kokemuksellisuudesta ja kokonaisvaltaisuudesta. Hän vastustaa dualistista, mieli-ruumis -jaotteluun perustuvaa oppimiskäsitystä. hooks myös korostaa opettajan osallistumista oppimisprosessiin täysin kokonaisvaltaisena yksilönä. Myös opettaja saa ja hänen myös pitää ilmaista ajatuksensa ja tunteensa, kertoa itsestään ja omasta historiastaan, toisin sanoen tuoda oman henkilökohtaisuutensa mukaan oppimisprosessiin. (hooks 2007, 274-275 & 279-282.) Vapauttavassa kasvatuksessa kokemukset ovat yksi tietämisen tapa. Kun jokainen yhteisön/ ryhmän jäsen tuo oman kokemuksensa esille, parhaimmillaan voidaan yhdistää kokemusperäinen tieto analyyttiseen tietoon ja näin matkata kohti uutta tietämisen tapaa ja tietoa. (hooks 2007, 136-137.) On tärkeää antaa jokaiselle oppimisprosessiin kuuluvalla oma ääni (hooks 2007, 272).

hooks on kehitellyt eteenpäin myös feminististä pedagogiikkaa. Feministinen pedagogiikka pyrkii tuomaan näkyväksi muun muassa yhteiskunnassa vallitsevia sukupuolen eroihin liittyviä valtasuhteita. (hooks 1994; hooks 2007.) hooks kutsuu opetuksellista lähestymistapaansa myös osallistavaksi kasvatukseksi, joka pyrkii purkamaan hierarkkisia ja kaikenlaisia valtasuhteita tavoitteenaan tasa-arvoinen oppimisympäristö ja -tilanne (Rekola & Vuorikoski 2006). Joten vapauttava kasvatusta, osallistava kasvatusta ja feministinen pedagogiikka kietoutuvat myös sorrettujen pedagogiikan käsitteen ympärille, ja siitä johdetuiksi.

Myös Suomessa esimerkiksi Juha Suoranta on kehitellyt radikaalin kasvatuksen käsitettä (Suoranta 2005). Suoranta toteaa radikaalilla kasvatuksella olevan pyrkimys lisätä yksilön mahdollisuuksia tasavertaiseen elämään. Radikaalin kasvatuksen päämääränä on kasvatuksen yhteiskunnallisten kytkentöjen tiedostaminen ja niin ikään pyrkimys yksilön vapautumiseen. Yhteiskunnalliseen muutokseen pyrkiminen on radikaalin kasvatuksen keskeinen tavoite. (Suoranta 2005, 9-10.) Itse ajattelen radikaalin kasvatuksen olevan jonkinlainen yhdistelmä ja kudelma muun muassa sorrettujen pedagogiikkaa, kriittistä pedagogiikkaa, sosiaalipedagogiikkaa, vapauttavaa ja osallistavaa kasvatusta, jopa kasvatussociologiaa ja kasvatusfilosofiaa. Freiren sorrettujen pedagogiikasta johdetut erilaiset käsitteet tuovat uusia näkökulmia freireläiseen kasvatusfilosofiaan.

3.5 Äänen antamisesta: pohdintaa kasvattajan ja rapin ohjaajan roolista

Käsiteltyäni sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan piirteitä sorrettujen pedagogiikan pohjalta sekä käsiteltyäni ja sivuttuani hyvin lyhyesti myös joitakin näiden käsitteiden ympärille kietoutuneita suuntauksia, on pyrkimykseni seuraavaksi pohtia kasvattajan/ ohjaajan roolia työpajoissa. Millainen on hyvä rap-työpajan ohjaaja? Mikä toiminnassa on kasvatuksellisesti tärkeää ohjaajan näkökulmasta?

Pohdin kasvattajan roolia äänen antajana kriittisyyden ja dialogisen tilan kautta. Kriittisyyteen herääminen sekä maailman ja itsen näkeminen kriittisesti tapahtuu dialogisia tiloja synnyttämällä. Sekä opettaja että oppilaat ovat subjekteja eli aktiivisia tekijöitä ja toimijoita oppimisprosessissa. Opettajan on siis oltava myös itse kriittinen ajattelija. (Freire 2005, 92-93.) Ja mielestäni ns. äänen antamisen pedagogiikka ei voi syntyä ilman yksilössä herännyttä kriittisyyttä tai oppimistilanteessa tai prosessissa luotua avointa, ymmärtävää, arvostavaa ja dialogista tilaa, jossa Freiren (1970, 53) mukaan kaikki oppivat, sekä opettaja että oppilaat.

Mitä äänen antaminen kasvatettavalle oikein tarkoittaa? Freirelaisessä sorrettujen, vapautuksen pedagogiikassa, korostuu ihmisten välistä kohtaamista arvostava tapa olla maailmassa. Kyseisessä pedagogiikassa yhdistyy kasvatus, tutkimus ja yhteiskunnallinen aktivismi. Pedagogiikka korostaa yhteiskunnan heikompiosaisten kanssa yhdessä toimimista: yhdessä luotu ymmärrys ja yhteistyön merkitys ovat maailman muuttamisen lähtökohtia. Maailmasta oppiminen yhdessä heidän kanssa, joilla ei ole yhteiskunnallista ääntä tai se on jostain syystä vaiennettu, on freirelaisen ajattelun ydintä. Toisin sanoen Freire halusi antaa äänen heille, joilla ääntä ei ole. Freire ajatteli ja uskoi, että nimenomaan sorrettujen äänet, heidän todellisuutensa, paljastaa jotain hyvin olennaista todellisuuden oikeasta luonteesta. (Suoranta & Ryynänen 2014, 115-118 & 123.)

Oma ääni on tietoisuuden ja dialogisen tilan kautta synnytetty oma näkemys tai kokemus itsestä ja maailmasta. hooks puhuu myös lainaten Jane Ellen Wilsonin teosta *Strangers in Paradise* yksilön oman historian ja menneisyyden hyväksymisen merkityksestä oman äänen löytämisessä. Oman historian hyväksyminen ja sen ymmärtäminen osana maailmanlaajuista kontekstia johdattaa yksilöä kohti omaa ääntä. Ja yksilö yhdessä muiden samassa asemassa olevien ihmisten kanssa (minä ja me) nostavat oman äänensä kuuluviin. Kriittinen pedagogiikka korostaa juuri yksilön oman äänen löytämisen merkitystä. (hooks 2007, 271-272.) Oman äänen löytäminen on siis oman menneisyyden hyväksymistä ja itsensä näkemistä suhteessa maailmaan. Oman äänen löytäminen on tulemistakin omaksi itsekseen.

Oman äänen löytämisessä täytyisi kuitenkin ottaa huomioon seikka, että äänten kirjoa ei ole mahdollista demokratisoida: antaa jokaisen sanoille yhtä paljon aikaa ja pitää jokaisen sanoja yhtä arvokkaina. Realistisempaa ja monitahoisempaa on korostaa opettajan halukkuutta järjestää opetustilanne niin, että kaikkien ääntä on mahdollista kuulla. Myös kunkin äänen ainutlaatuisuutta on tärkeää korostaa. Mutta kuitenkin ei voida olettaa, että jotain merkityksellistä tapahtuisi oppimistilanteessa, jos jokaiselle annetaan yhtä paljon aikaa esittää oma näkemyksensä. hooks kuvaa mahdollisuuden luomisen tärkeyttä ja pyytää usein esimerkiksi opiskelijoitaan kirjoittamaan lyhyen kuvauksen tai katkelman. Hän pyytää myös jokaista lukemaan katkelmansa ääneen, jolloin kaikille (sekä opettajalle että opiskelijoille) avautuu mahdollisuus kuunnella jokaisen katkelmaa ja ääntä ja näin vahvistaa myös yhteisön kykyä oppia yhdessä. Kokemusten jakaminen opetustilanteessa auttaa muodostamaan juuri sitoutumista oppimiseen, varsinkin yhteisölliseen sitoutumiseen. Kokemusten jakaminen sekä oman äänen antamisen että muiden äänien kuuntelemisen kautta altistaa tunnustamaan toinen toisensa arvon. Ja jokaisen opiskelijan läsnäolo on ikään kuin tunnustettu, vaikka yksilö ei enää myöhemmin oppimisprosessin aikana käyttäisikään omaa ääntään. (hooks 2007, 272-273.)

Myös kuunteleminen on tärkeää ja osa oman äänen antamista ja löytämistä. Oma ääni ei ole vain sitä, että yksilö nimeää ja lausuu oman kokemuksensa. Oma ääni on myös sitä, miten yksilö kuuntelee muita, reagoi ja kyselee muiden kokemuksista ja esitetystä tiedosta. Omaäänisyys ei myöskään voi pelkästään tarkoittaa sitä, että vain omasta kokemuksesta puhutaan. Tavoitteena on päästä ääneen niin, että yksilö voisi puhua myös muista aiheista. Opetustilanteen on oltava dialoginen tila, jossa keskustellaan vakavasti. (hooks 2007, 223-225.) Oman äänen antamisen näkökulmasta rap-työpajat tarjoavat yksilölle areenan kokemusten ja näkemysten jakamiseen, tavoitteena on päästä ääneen ja kuuntelemaan muita – sekä tietysti itseään.

3.5.1 Millainen on hyvä rap-työpajan ohjaaja?

Kasvatettavan herättelemisen kriittisyyteen on oman näkemykseni pohjalta yksi kasvattajan tärkeimmistä tehtävistä millaisessa kasvatuksellisessa tilanteessa tai toiminnassa tahansa. Alun perin hiphop-kulttuurin ihanteena oli Changin (2008, 110-111) mukaan keskittyä faktoihin uskomusten sijaan ja pyrkiä oikeaan tietoon, oikeaan viisauteen. Freiren sorrettujen pedagogiikan ydin onkin juuri tietoisuus, ihmisen tietoisuuden ja kriittisen ajattelun herääminen yksilössä (Freire 2005, 89-90).

Innostaja tai sosiaalipedagogi on kuin *herättäjä*, joka herättelee ihmisen tiettyjä intressejä eli saa ihmisen huomion kiinnittymään johonkin sellaiseen toimintaan, jonka hän kokee juuri subjektiivisesti, oman elämänsä kautta merkitykselliseksi. Kasvattaja siis herättelee ihmisen tai ryhmän toimijuutta, kannustaa aktiiviseen aloitteellisuuteen ja osallistumiseen. (Kurki 2000, 133; Hämäläinen & Kurki 1997, 230-231.)

Sorrettujen pedagogiikassa on siis pyrkimys nähdä maailma muuttuvana. Ajattelen, että hiphop-työpajoissa kasvattajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on *siirtää maailma muuttuvana* eteenpäin kasvatettavalle. Kasvatettava voi näin itse rakentaa näkemyksensä maailmasta ja kokee myös, että voi itse omalla toiminnallaan ja ajattelullaan vaikuttaa siihen, millainen maailma oikein on tai millainen sen pitäisi olla (Freire 1970; 2005). Rap-työpajoihin osallistujalla on mahdollisuus kokea itsensä maailmassa pystyväksi toimijaksi, subjektiksi, riippumatta siitä millaisessa ympäristössä he elävät tai millaisessa elämäntilanteessa he ovat. Heidän ajatuksillaan ja kokemuksillaan on merkitystä.

Opetustilanteessa olisi hyvä olla tilaa tunteille: *tunteiden avoin esiintulo* on tärkeää. Luodaan siis tiloja, joissa kaikki oppimisprosessiin kuuluvat henkilöt (myös opettaja tai ohjaaja) tuovat kokonaisvaltaisesti oman tietonsa, kokemuksensa, historiansa ja tunteensa hetkeen. Luodaan tila,

jossa kaikkien yksilöiden kokemusta arvostetaan. (hooks 2007, 137, 231 & 282.) hooks tuo esille, että oppilaat osallistuvat aktiivisesti opetuksen aikana käytäviin keskusteluihin, jos he kokevat keskustelujen koskettavan heidän omaa elämäänsä ja elinpiiriään (hooks 2007, 140). Tällainen kriittinen pedagogiikka pyrkii tarjoamaan yksilölle sellaisia tietämisen tapoja, jotka johdattavat yksilön tuntemaan itsensä vielä paremmin, toisin sanoen inhimillistymään ja elämään täysipainoisempaa elämää (hooks 2007, 283). Ja jotta tällaisia kokemuksia arvostavia tiloja voidaan synnyttää, on varmasti kasvattajan rooli hyvin keskeinen.

Tunteet ovat siis tärkeitä ja niiden esiintuloa arvostetaan. Lehtimajan (2008, 13) mukaan Freiren filosofiaa sanottiinkin rakkauden pedagogiikaksi. Freiren ajatusmaailmaa liittyen rakkauteen ja dialogisuuteen Lehtimaja on hahmotellut ja piirtänyt akateemisessa sarjakuvateoksessaan. Lehtimajan mukaan rakkaus voi johtaa vapauteen kahta eri reittiä. Mutta ennen kuin ihminen pääsee ns. vapauteen, se edellyttää dialogia. Toinen reitti johtaa vapauteen vastuun kautta eli aito rakkaus toista ihmistä kohtaan sisältää myös vastuun ajatuksen toisesta ihmisestä. Ja tämä vastuu toisesta ihmisestä saa ihmisen omistautumaan toiselle ihmiselle, ja se synnyttää ihmisessä halun päästä dialogiin. Ja dialogi taas synnyttää luottamusta. Ja silloin kun ihminen luottaa toiseen ihmiseen, toinen ihminen on ikään kuin toisesta ihmisestä vapaa. Ja toinen reitti johtaa vapauteen ihmisen rohkeuden kautta. Eli aito, nöyrä rakkaus tekee ihmisestä rohkean. Ja jos ihminen on rohkea, ja hän rakastaa toista ihmistä, hän uskaltaa myös altistua dialogiin. Ja kun ihminen jakaa dialogissa jotain toisen kanssa, silloin ihmisellä on myös vastuu toisesta. Ja koska vastuu ja vapaus kulkevat kuin käsi kädessä, on ihmisellä silloin myös vastuu toisen vapaudesta. Dialogi on siis *kohtaamista rakkaudessa*. (Lehtimaja 2008, 13-15.)

Dialogi ihmisten välillä näin ollen edellyttää rakkautta. Pedagogin on oltava rakastava ja hänen on rakastettava. Suuri kysymys on kuitenkin se, että mitä rakkaus tarkoittaa? Ja mitä rakkaus pedagogisessa suhteessa voisi tarkoittaa? hooks (2016, 26) on määritellyt rakkauden tarkoittavan ”tahtoa avartaa itseään oman ja muiden henkisen kasvun ravitsemiseksi.” Rakkaus voisi siis tarkoittaa pedagogisessa suhteessa eräänlaista tahtoa avartaa itseään eli mahdollisesti antaa tai jopa paljastaa itsestään jotain toiselle ihmiselle.

Oppilaidensa kokemuksia ja yhteistä oppimisprosessia arvostavan opettajan tai ohjaajan on oltava siis itse *avoin* ja *kärsivällinen* (Hämäläinen & Kurki 1997, 232). Yhteisöllisen suhteen tunnusmerkkejä ovat muun muassa dialogi, solidaarisuus, avoimuus ja uudistuminen. Aidon yhteisön rakentumista ei saavuteta minkään tietyn metodin avulla, vaan on löydettävä sellainen olemisen ja jakamisen muoto, joka juurtuu syvälle. (Kurki 2000, 130.) Opettajan on siis oltava hereillä ja ikään kuin herkillä sen suhteen, millainen olemisen ja jakamisen muoto on kullekin yhteisölle sopivin eli

toisin sanoen, miten saavutetaan mahdollisimman avoin dialoginen tila. Kurki puhuukin sosiaalikulttuurisen innostamisen yhteydessä *innostajan kyvystä herkistämiseen*, ja herkistyminen tarkoittaa juuri ihmisen herättelemistä, tietoisuutensa koskettamista (Kurki 2000, 133).

Herättelyn lisäksi innostajan tai sosiaalipedagogin on oltava ”*katalysaattori*”, joka auttaa aikaansaamaan prosesseja, joiden toteuttajina toimivat juuri ihmiset itse, subjekteina (Hämäläinen & Kurki 1997, 230). Katalysaattorina ja herättelijänä olemisen vaade tuo mieleen Hollon ajatuksen kasvattamisesta kasvamaan saattamisena. Hollo on pohtinut kielellisesti sanojen kasvaa ja kasvattaa etymologiaa ja kasvattaa tarkoittaa kirjaimellisesti kasvamaan saattamista. ”Kasvamaan saattaminen tarkoittaa tilaisuuden suomista kasvatusmahdollisuuksien toteutumiselle, luonnollisen kasvamisen tielle sattuvien esteiden poistamista.” (Hollo 1927, 64-65.) Koen itse kasvamaan saattamisen tarkoittavan kasvattajan näkökulmasta sitä, että kasvattaja saattaa eli on tukena ja apuna ihmisen kasvamisessa ja tulemisessa omaksi itsekseen. Ja on apuna siinä, että ihminen juuri Freiren (1970; 2005) sorrettujen pedagogiikan lailla tiedostaa kriittisen ajattelunsa merkityksen suhteessa itseensä ja maailmaan.

Kasvattaja on apuna siinä, että yksilö tiedostaa oman kasvunsa olevan jatkuva prosessi ja on tietoinen omasta epätäydellisyydestään (Freire 2005, 90). Myös Hämäläinen & Kurki (1997, 230) puhuvat kasvamaan saattamisen tärkeydestä: sosiaalipedagogi toimii *välittäjänä* yksilön ja kulttuurin välillä eli auttaa yksilöä ottamaan osaa omaan kehitykseensä ja ympäristöön, jossa hän elää.

Koska sosiaalipedagogin tai kriittisen pedagogiikan edustajan tehtävä on herätellä ja kosketella ihmisen tietoisuutta ja johdattaa kriittiseen ajatteluun, on hän myös *tutkija*, joka havainnoi todellisuutta, kerää tietoja, tunnistaa tarpeita ja näkee puutteita (Hämäläinen & Kurki 1997, 230). Innostajan ominaisuuksia kuvaa myös *hyvä itsetuntemus*. Innostajan omat asenteet, uskomukset ja persoonallisuuden piirteet ovat yhteisön yhteisessä oppimisprosessissa tärkeässä asemassa. (Hämäläinen & Kurki 1997, 232.)

Myöskään innostamiseen tai sosiaalipedagogiseen toimintaan ei kykene yksinkertaisesti sellainen henkilö, joka ei ole omasta asiastaan itse *innostunut* (Hämäläinen & Kurki, 233). hooks korostaa myös opettajan läsnäolon ruumiillisuutta. Opettajan vaikutus ei ulotu vain älyn alueelle, vaan myös sen ulkopuolelle. *Fyysinen läheisyys* opettajuudessa on myös tärkeää. Opettaja ei voi olla pöytänsä takana oleva tiedonjakaja, vaan hän voi myös liikkua tilassa ja tulla fyysisesti lähelle oppilaitaan. (hooks 2007, 206-209.) McLaren on myös tarkastellut Freiren pedagogiikan pohjalta opettaja -sanon monimerkityksisyyttä: opettaja on muun muassa *rajoja ylittävä intellektuelli, poliittisen vallankumouksen edistäjä, yhteiskunnallinen aktivisti ja radikaali filosofi* (McLaren 2009, 206).

Lopuksi yhteenvetona voidaan todeta, että hyvä rap-työpajan ohjaaja, o olisi ainakin äänen antaja ja mahdollistaja, kasvamaan saattaja, dialogisten tilojen synnyttäjä, kokemuksien ja kokemuksellisuuden arvostaja, kokonaisvaltainen ja ruumiillinen opettaja, kriittisyyden herättäjä, herkistäjä ja myös itsekin kriittinen ajattelija ja oppija, innostaja, tutkija, havainnoija ja tietoisuuden koskettaja.

3.6 Aikaisemmat tutkimukset

Tässä luvussa tarkastelen suomalaista aikaisempaa tutkimusta liittyen rapiin ja hiphop-kulttuuriin. Tarkastelen lyhyesti sekä kasvatustieteen alueella tehtyä tutkimusta sekä muiden tieteiden alueilla tehtyä tutkimusta.

Kasvatustieteen alueella rapiin ja hiphop-kulttuuriin liittyen ei ole vielä kovin paljon tehty tutkimusta, mutta kiinnostus kyseistä aihepiiriä kohtaan kasvatustieteen alueella on kasvamassa ja rapin sekä hiphop-kulttuurin kasvatuksellinen merkitys on tunnustettu. Juurikaan kasvatustieteen alueella (tai muidenkaan tieteiden alueilla) ei ole Suomessa tutkittu rapin ohjaajien käsityksiä. Mutta esimerkiksi Parviainen (2014) on sosiaalipedagogiikkaa koskevassa pro gradu -tutkielmassaan tutkinut hiphop-kulttuurin ja hiphop-työpajojen kasvatuksellisia ulottuvuuksia monikulttuurisessa kontekstissa. Tutkielmassaan Parviainen tutki sekä työpajoihin osallistuvien nuorten että ohjaajien käsityksiä. Nieminen (2017) on puolestaan kirjoittamisen oppiaineen pro gradu -tutkielmassaan tutkinut rapin terapeuttisuutta ja sitä, miten rap voi tukea yksilön inhimillistä kasvua. Nieminen määrittelee myös rap-terapian käsitettä tutkielmassaan.

Himma (2016) on sosiologian pro gradu -tutkielmassaan tutkinut maahanmuuton ja hiphopin suhdetta juuri maahanmuuttajataustaisten rap-artistien elämässä eli millä tavoin hiphop sekä maahanmuuttajataustaisten rap-artistien maahanmuuttajatausta liittyvät toisiinsa artistien kokemusmaailmassa. Myöskin Frantsi (2009) on tutkinut sosiologian pro gradu -tutkielmassaan yhteisöllisyyden tuottamista nimenomaan maahanmuuttajataustaisten poikien kirjoittamissa rap-lyriikoissa. Nieminen (2015) on tutkinut musiikintutkimuksen pro gradu -tutkielmassaan sitä, millaisia resursseja hiphop-kulttuuri tarjoaa juuri maahanmuuttajapoikien identiteettityöhön. Näin Niemisen tutkimus tarjoaa myös kasvatustieteellisen näkökulman maahanmuuttajanuorten identiteettityöhön.

Myöskin Myllylä & Tolonen (2015) ovat tehneet kasvatustieteen näkökulmasta pro gradu -tutkielman rap-artistien artistina kasvuun vaikuttavista tekijöistä ja tällä tavoin avanneet kentän hiphopin tutkimukselle ammatillisen kasvun näkökulmasta. Westinen (2014) on tutkinut englannin kielen väitöskirjassaan kolmen suomalaisen rap-artistin tapoja rakentaa aitouttaan eli autenttisuuttaan. Westinen tarkastelee väitöskirjassaan rap-artistien aitouden rakentumista heidän rap-lyriikoissaan sekä hänen tekemissään haastatteluissa. Identiteetin rakentumista on tutkittu myös suomalaisten rap-sanoitusten kautta. Partanen (2016) on politiikan tutkimuksen oppiaineessa tutkinut pro gradu -tutkielmassaan sitä, minkälaista poliittista, sosiaalista ja kulttuurista identiteettiä rap-sanoituksissa rakennetaan. Määttä (2016) on tutkinut kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan nimenomaan breakdance-kulttuuria. Määttä on tutkinut hyvin kokeneiden suomalaisten breakdance-tanssijoiden eli ns. breikkareiden käsityksiä oppimisesta nimenomaan breakdance-kulttuurin sisällä. Nurmi (2012) on myös väitöskirjassaan tutkinut hiphop-tanssia osana lukion liikuntakasvatusta. Malinen (2011) on puolestaan tutkinut väitöskirjassaan graffitia kuvataiteen opetuksen näkökulmasta.

Myös hiphop-kulttuurin naiskuvaa on tutkittu hieman. Suomen kielen oppiaineen pro gradu -tutkielmassaan Massa (2016) tarkastelee tapoja, joilla naisista ja naiseudesta puhutaan miesten kirjoittamissa 2000-luvun suomirap-lyriikoissa. Hynynen (2017) on myös tutkinut yleisen kirjallisuustieteen pro gradu -tutkielmassaan juuri naiskuvaa suomirapissa. Hynynen tarkastelee naiskuvaa ja siihen liittyviä stereotypioita suomenkielisissä miesten sekä naisten kirjoittamissa rap-lyriikoissa.

Känkänen (2013) on tutkinut sosiaalityön väitöskirjassaan lastensuojelun taidelähtöisiä menetelmiä. Yhtenä taidelähtöisenä menetelmänä Känkäsen väitöstutkimuksessa oli juuri rap-musiikin tekeminen muiden taidelähtöisten menetelmien, kuten teatterityöskentelyn, joukossa. Haluan nostaa esille myös Lehtosen (2010; 2015) teatteritaiteen väitöskirjan ja urauurtavan työn teatteritaiteen viemisestä erilaisiin hoitolaitoksiin. Lehtosen väitöskirja käsittelee sitä, miten näyttelijä kohtaa hoitolaitosyleisön. Lehtonen (2015) on myös käyttänyt hoitolaitoksissa erilaisia osallistavan teatterin menetelmiä ja työpajatoimintaa esimerkiksi kouluttaessaan teatteritaiteen opiskelijoita kohtaamaan hoitolaitosyleisön. Eri taidemuotojen vieminen sekä siihen liittyvä työpajatoiminta erilaisissa ympäristöissä ja yhteisöissä on yleistymässä.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä osiossa tarkastellaan tutkimukseni toteutusta. Tutkimukseni on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Ensin esittelen tutkimuskysymykset. Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksen toteutusta peilaten laadullisen tutkimuksen ja juuri kvalitatiivisen tapaustutkimuksen periaatteisiin sekä tarkastelen haastattelua kvalitatiivisena tiedonkeruumenetelmänä. Lopuksi esittelen tutkimuksen prosessia haastateltavien henkilöiden valinnan, aineiston keruun ja analysoinnin näkökulmista.

4.1 Tutkimuskysymykset

Olen tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä hahmotellut sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan sekä kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan ohjauksen olemusta. Olen yrittänyt hahmottaa kyseisten pedagogiikoiden piirteitä sekä tavoitteita. Olen myös teoreettisessa viitekehyksessäni hahmotellut ohjaajan roolia sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan näkökulmista: millaisia piirteitä kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan ohjaajalla tulisi olla? Lisäksi olen tarkastellut hiphop-kulttuuria sekä hiphop-kulttuurin ominaispiirteiden yhteyttä sosiaalipedagogiikkaan ja kriittiseen pedagogiikkaan.

Hiphop-kulttuurin ominaispiirteiden ja rapin yhteyksiä kriittiseen pedagogiikkaan ja sosiaalipedagogiikkaan teoreettisen tarkasteluni perusteella on nähtävissä. Tutkimukseni tavoitteena on siis selvittää, miten kriittisen pedagogiikan ja sosiaalipedagogiikan piirteet näkyvät rap-työpajoissa kyseisten työpajojen ohjaajien käsitysten mukaan. Miten kyseiset piirteet näkyvät rap-työpajan ohjaajan roolissa? Vai näkyvätkö nämä kyseiset piirteet heidän käsityksissään? Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan ohjaus näkyy rap-työpajojen ohjaajien käsityksissä hiphop-kulttuurista ja rapista?

2. Miten kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan ohjaus näkyy rap-työpajaohjaajien käsityksissä roolistaan ohjaajana?

Tutkimukseni keskiössä on siis rap-työpajojen ohjaajien käsitykset. Olen haastatellut viittä (5) rap-työpajan ohjaajaa, jotka ovat ohjanneet mahdollisimman erilaisissa ryhmissä. Seuraavaksi tarkastelen valitsemaani tutkimusmetodia eli laadullista tapaustutkimusta ja tutkimukseni tiedonhankintamenetelmää eli haastattelua.

4.2 Laadullinen tapaustutkimus

Yksinkertaistaen laadullinen tai kvalitatiivinen ymmärretään aineiston (ja analyysin) muodon kuvaukseksi (Eskola & Suoranta 2000, 13). Kvalitatiivisen tutkimusotteen tarkoituksena on etsiä ja luoda tulkintoja todellisuudesta (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005).

Kvalitatiivisen tapaustutkimuksen lähtökohtana ja tutkimusta ohjaavana voimana on yksilöiden kyky tulkita inhimillisen elämän tapahtumia. Kvalitatiivinen tapaustutkija muodostaa merkityksiä maailmasta tulkinnan pohjalta. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista ilmiön laadun kuvausta ja tulkintaa, jossa todellisuutta tarkastellaan eri näkökulmista. Tutkimuksessa huomio kiinnittyy enemmänkin prosessiin, koko ympäristöön ja uuden oivaltamiseen. Myös esimerkiksi yksilöllistäminen, monitieteisyys, vuorovaikutus, joustavuus ja arvosidonnaisuus kuvaavat kvalitatiivisen tapaustutkimuksen piirteitä. (Syrjälä 1994, 13.) Kvalitatiivinen tapaustutkimus soveltuu hyvin juuri sellaiseen tutkimukseen, jossa halutaan selvittää tarkemmin tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita kuin niiden yleisluonnetta. Erityisen hyvin kvalitatiivinen tapaustutkimus soveltuu myös juuri silloin, kun tutkija on kiinnostunut tietyissä tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista. (Erickson 1986; Syrjälä 1994, 12.)

Syrjälän (1994, 10) mukaan tapaustutkimuksessa voidaan tarkastella tietynlaisessa ympäristössä toimivien yksilöiden tai ihmisryhmien arkielämän eri ulottuvuuksia ja tapahtumia. Tutkijana olen kiinnostunut juuri yksittäisten toimijoiden (työpajojen ohjaajat) kokemuksista ja käsityksistä liittyen ohjaustilanteisiin ja laajempiin kokonaisuuksiin sekä millaisia merkityksiä he tilanteille ja asioille antavat, joten kvalitatiivinen tapaustutkimus soveltuu erittäin hyvin luontevaksi lähestymistavaksi

tutkimuksessani. Tutkimukseni lähtökohtana on juuri syvälinen yksilön kokemusmaailman syvälinen ymmärtäminen.

4.3 Haastattelu kvalitatiivisena tiedonkeruumenetelmänä

Olen valinnut tiedonkeruumenetelmäksi haastattelun, koska haluan tutkia nimenomaan yksilöiden käsityksiä ja kokemusmaailmaa. Haastattelu on ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, koska tutkija on välittömässä ja suorassa kielellisessä kontaktissa tutkittavan kanssa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 193). Jotta ihminen pystyisi ymmärtämään häntä kiinnostavia ilmiöitä ja tapahtumia, hän selittää niitä luontaisesti kielen avulla. Kielen avulla ihminen kykenee levittämään tietoa ja välittämään kokemuksiaan. (Alasuutari 2007, 82-83.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelu on usein päämenetelmänä. Mutta haastattelua ei voi valita tiedonkeruumenetelmäksi tutkimukseen ilman pohdintaa sen soveltuvuudesta kyseisen ongelman ratkaisuun. Tiedonkeruumenetelmän valinnan tulee olla perusteltua. Suurena etuna muihin tiedonkeruumenetelmiin nähden on sen *joustavuus*. Esimerkiksi aineiston keruuta ja haastatteluaiheiden järjestystä voidaan säädellä joustavasti tilanteen mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 194; Hirsjärvi & Hurme 2008, 34.)

Koska tutkimukseni tavoitteena ja lähtökohtana ovat juuri työpajojen ohjaajien henkilökohtaisen kokemusmaailman ja käsitysten syvälinen ymmärtäminen, tällöin yksilön subjektiivisuus korostuu. Haastattelu valitaankin usein tiedonkeruumenetelmäksi siksi, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa halutaan korostaa sitä, että ihminen on nähtävä juuri subjektina tutkimustilanteessa. Tutkittavalle henkilölle on annettava mahdollisuus tuoda esiin omaa kokemusmaailmaansa ja ajatuksiaan mahdollisimman vapaasti. Ihminen (haastateltava) on tutkimuksessa aktiivinen osapuoli, joka luo merkityksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 35.) Koen, että on äärimmäisen tärkeää antaa mahdollisuus haastateltavalle ilmaista itseään subjektina. Tavallaan Freiren (1970; 2005) kasvatusnäkemyskin, joka näkee ylipäänsä subjektin (ihmisen) aktiivisena toimijana ja uusia merkityksiä luovana, tukee valintaani päätyä juuri haastatteluun tiedonkeruumenetelmänä tutkimuksessani.

Haastattelu on kahden ihmisen välistä vuorovaikutusta ja sen molemmat osapuolet (haastatteliija ja haastateltava) osallistuvat uuden tiedon tuottamiseen (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 12-13). Tutkimushaastattelua ohjaa tutkimuksen tavoite ja haastattelulla on tietty päämäärä, jonka mukaisesti haastatteliija ohjaa keskustelua (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 23). Haastattelu valitaan myös

tiedonkeruumenetelmäksi siksi, että tulos (eli puhe) halutaan sijoittaa laajempaan kontekstiin. Haastateltava saattaa tutkimustilanteessa kertoa itsestään tai aiheesta laajemminkin kuin tutkija edes pystyy ennakoimaan. Haastattelu voidaan valita tiedonkeruumenetelmäksi myös siksi, että tutkimuksen aihe on monitahoinen ja voi synnyttää vastauksia moniin suuntiin. Haastattelutilanne mahdollistaa sen, että tutkija voi selventää ja pyytää tarkentamaan tilanteessa syntyviä vastauksia. Haastattelun valitseminen tiedonkeruumenetelmäksi on ihanteellista myös silloin, kun halutaan tutkia vaikeita aiheita tai halutaan syventää saatavia tietoja. Tällöin tutkimustilanteessa on mahdollista kyseenalaistaa esille tulevia käsityksiä: tutkija voi pyytää perusteluja tai esittää lisäkysymyksiä tarpeen mukaan. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 194-195.)

Koen, että tutkimukseni aihe on monitahoinen ja voi synnyttää vastauksia moneen suuntaan. Tällöin on tärkeää, että haastateltavan on mahdollista kertoa aihepiiristä laajemminkin ja myös tutkijalla on 'vapaus' esittää lisäkysymyksiä ja pyytää tarkentamaan vastauksia sekä mahdollisuus syventää tilanteessa syntyvän tiedon merkitystä. Myös näiden edellä mainitsemieni tekijöiden vuoksi valitsin haastattelun tiedonkeruumenetelmäksi tutkimukseeni.

Haastattelussa tiedonkeruumenetelmänä on etujen lisäksi myös haittoja. Monet haastattelun hyvät puolet kätkevät sisäänsä myös ongelmia. Haastatteluaineisto on konteksti- ja tilannesidonnaista. Haastateltava henkilö saattaa puhua toisin haastattelutilanteessa kuin jossakin muussa tilanteessa. Tämän vuoksi tulosten liiallista yleistämistä tulee välttää. Luotettavuutta saattaa myös heikentää jollain tavalla se, että haastattelussa yksilöllä on usein taipumus antaa ikään kuin sosiaalisesti tai yhteiskunnallisesti suotavia vastauksia. Myös kulttuuriset erot vaikuttavat kyseisen taipumuksen ilmenemiseen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 195-196.) Erilaisia kulttuurieroja voi ilmetä millä tahansa elämänalueella ja erilaisten väärinkäsitysten mahdollisuus on aina läsnä haastattelutilanteessa (Rastas 2005, 82).

Tutkijan on todella tärkeää tiedostaa tutkimuksen luotettavuutta heikentäviä seikkoja tutkimusta tehdessä. On myös tärkeä tiedostaa, että kieli asettaa myös rajoituksia ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Vaikka kieli on ajattelun ja reflektiivisyyden väline, se voi kuitenkin estää näkemästä selviöitä, sillä kielen avulla ihminen voi rakentaa kokonaisia kuvitteellisia maailmoja (Alasuutari 2007, 83). Tarkastelen haastattelun luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä tarkemmin luvussa, jossa käsittelen tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta.

4.3.1 Teemahaastattelu: puolistrukturoitu haastattelu

Haastattelut voidaan jakaa neljään eri haastattelutyypin kysymysten muotoiluun ja sen mukaan, miten haastattelija jäsentelee haastattelutilannetta. *Strukturoidussa haastattelussa* kysymysten järjestys ja muotoilu ovat kaikille haastateltaville täysin samat ja myös vastausvaihtoehdot ovat valmiit. *Puolistrukturoidussa haastattelussa* ei kuitenkaan käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava voi vastata kysymyksiin omin sanoin. *Teemahaastattelussa* haastattelun teemat on etukäteen määrätty, mutta strukturoidulle haastattelulle ominainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys voivat vaihdella tilanteen mukaan. Haastattelija kuitenkin varmistaa, että kaikki teemat käydään lävitse haastattelun aikana. *Avoim haastattelu* muistuttaa tavallista keskustelutilannetta: haastattelija ja haastateltava keskustelevat avoimesti jostakin aiheesta, mutta kaikkia teema-alueita ei välttämättä käydä kuitenkaan niin tarkkaan lävitse kuin teemahaastattelussa. (Eskola & Suoranta 2000, 87.)

Haastattelut on jaettu perinteisesti strukturoituihin ja strukturoimattomiin kysymysten asettelun mukaan. Puolistrukturoiduista haastattelumuodoista tunnetuimpia on juuri teemahaastattelu. (Tiittula & Ruusuvaara 2005, 11.) Puolistrukturoitu teemahaastattelu ikään kuin liikkuu strukturoidun ja strukturoimattoman välimaastossa. Koen, että puolistrukturoidun teemahaastattelun valitseminen tiedonkeruumenetelmäksi tutkimukseeni tukee pyrkimystäni ymmärtää haastateltavaa subjektina mahdollisimman syvällisesti ja ymmärtävästi. Puolistrukturoitu teemahaastattelu antaa vapauden haastateltavalle kertoa kokemusmaailmastaan mahdollisimman monipuolisesti omin sanoin. Koen, että teemahaastattelun muoto antaa myös vapauden haastattelijana ja tutkijana keskittyä olennaiseen ja haastateltavan kokemusmaailman syvälliseen ymmärtämiseen, koska teemojen ja kysymysten järjestystä voi vapaasti vaihdella haastattelutilanteen mukaisesti.

Yksityiskohtaisten kysymysten sijaan haastattelu eteneekin tiettyjen teemojen varassa: teemahaastattelu onkin puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit (teemat) ovat kaikille samat. Muissa puolistrukturoiduissa haastattelumenetelmissä kysymykset ovat kaikille samat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Kaikkien haastattelutilanteiden yhteiset teemat myös takaavat sen, että aineiston analysointi saattaa hieman helpottua. Tutkija voi lähestyä aineistoa teemojen kautta jossain määrin jäsentyneesti. (Eskola & Suoranta 2000, 88.)

4.4 Tutkimuksen toteutus ja haastateltavat

Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni prosessia tutkimushenkilöiden valintaan, aineiston keruuseen ja analysointiin liittyvistä näkökulmista. Alasuutari (2011, 253) kysyykin, mistä tutkimus

varsinaisesti alkaa? Tutkimusprosessin alkupistettä on vaikea määritellä ja muutenkin tutkimus nojaa aina jossain määrin tutkijan omaan kokemusmaailmaan tai aikaisempaan tutkimukseen. Alkaako laadullisen tutkimuksen tekeminen tutkimussuunnitelman valmistumisesta vai esimerkiksi aineiston keräämisestä? Myöskään tutkimusprosessi ei lopu siihen, että tutkimusongelman selviämisen jälkeen, sillä vastaukset ovat aina vain osatotuuksia tai osavastauksia. Tutkimuksessa saatavat vastaukset herättävät aina myös lisäkysymyksiä ja yleensä yhden tutkimuksen loppu voi olla toisen tutkimuksen alku. (Alasuutari 2011, 253 & 277.) Pohdin tutkimukseeni liittyviä lisäkysymyksiä ja mahdollisia jatkotutkimusaiheita tutkimukseni lopussa.

4.4.1 Haastateltavien henkilöiden valinta

Olisi tärkeää, että tutkija haastattelisi niin monta henkilöä kuin on välttämätöntä ja tarpeellista, jotta tutkija saisi tarvitsemansa tiedon. Haastateltavien määrä riippuu siis tutkimuksen tarkoituksesta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 58.) Tutkimukseni tarkoitus on ymmärtää syvällisesti työpajojen ohjaajien käsityksiä ja kokemusmaailmaa. Ja koska tarkoituksena on ymmärtää ihmistä, subjektiä, koen, ettei tutkimuksessani ole olennaista tutkia kovin suurta otosta. Hirsjärvi & Hurme (2008, 135) toteavatkin, että teemahaastattelun keinoin kerätty aineisto on yleensä runsas haastateltavien pienehköstä määrästä huolimatta, varsinkin jos haastattelu on kestänyt pitkään tai jos samoja henkilöitä on esimerkiksi haastateltu useamman kerran. Haastatteluni olivat kestoltaan hyvin pitkiä (ks. seuraava luku). Valitsin tutkimukseeni viisi haastateltavaa.

Anonymiteetin suojaamiseksi haastateltavien henkilöiden nimet muutetaan tai esimerkiksi haastateltavaa voidaan merkitä kirjaimella **H** (Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Merkitsen tutkimuksessani haastateltuja henkilöitä siis kirjaimella H ja numeroilla 1-5. Eli ensimmäistä tutkimukseni haastateltua henkilöä merkitsen kirjainnumeroyhdistelmällä H1, toista haastateltua henkilöä merkitsen H2, kolmatta haastateltua henkilöä H3 jne.

Haastateltujen henkilöiden sukupuolijakauma määrittyi niin, että neljä haastatelluista henkilöistä oli miehiä ja yksi nainen. Haastattelut henkilöt olivat syntyneet vuosien 1981-1993 välillä. Ohjauskokemuksen määrä vaihteli haastateltujen henkilöiden välillä: joillakin haastatelluista henkilöistä oli useamman vuoden kokemusta rap-työpajojen ohjaamisesta; joillakin huomattavasti vähemmän. Myös ohjatut ryhmät vaihtelivat, haastateltavat henkilöt olivat ohjanneet rap-työpajoja hyvin erilaisissa ja eri-ikäisissä ryhmissä sekä ympäristöissä. Tutkimuksen teon kannalta on erittäin mielenkiintoista, että rap-työpajojen ohjaajakokemuksen määrä ja ohjattavien ryhmien ikäjakauma

vaihtelevat. Kaikki rap-työpajojen ohjaavat ovat tehneet tai tekevät rap-musiikkia myös itse. Myös haastateltujen henkilöiden koulutustaustat vaihtelevat.

H1 on ohjannut rap-työpajoja vuodesta 2012. Hän on ohjannut rap-työpajoja lukuisissa ryhmissä mm. lasten ja nuorten parissa (alakoulut, lukiot, nuorisotyö) sekä ikäihmisten, turvapaikanhakijoiden, kehitysvammaisten ja erilaisten kirjoittamisen ammattiryhmien parissa.

H2 on ohjannut rapia sanojensa mukaisesti yhteensä noin kymmenen vuotta, mutta rapin ohjaaminen ei ole ollut mitenkään aktiivista tuon kymmenen vuoden aikana. Hänen mukaansa on ollut kausia, jolloin hän ei ole ohjannut lainkaan. H2 kertoo myös hyödyntävänsä rapia opettajan työssään. Hän on ohjannut rapia ryhmille, joissa on ollut osallistujia n. 8-vuotiaasta lapsesta 80-vuotiaaseen ikäihmiseen.

H3 on ohjannut noin yhden kuukauden kestävän projektiluontoisen rap-työpajakokonaisuuden ala- ja yläkouluissa. Rap-työpajakokonaisuuteen oli yhdistetty myös luovaa kirjoittamista.

H4 on ohjannut rap-työpajoja vuodesta 2011. Hän on ohjannut pääasiassa nuorisotyön parissa. Rap-työpajoja hän on ohjannut lisäksi myös mm. kouluissa, kirjastoissa ja mielenterveyskuntoutujien, vankien sekä turvapaikanhakijoiden parissa.

H5 on ohjannut rap-työpajoja noin vuoden verran. Hän on ohjannut n. 12-17 -vuotiaiden lasten ja nuorten parissa, mutta pääasiassa alakoulun 6. luokkalaisten lasten parissa.

4.4.2 Aineiston keruu

Keräsin haastatteluaineistoni marraskuun 2016 ja syyskuun 2017 välisenä aikana. Haastattelut toteutettiin hyvin rauhallisissa tiloissa, joissa ei ollut ylimääräisiä häiriötekijöitä. Kaksi haastattelusta toteutettiin kirjaston rauhallisessa työhuoneessa. Yksi haastattelu toteutettiin haastateltavan työhuoneella; yksi haastattelu kahvilassa; yksi haastateltavan kotona. Kahvila oli hyvin rauhallinen haastatteluympäristö eikä häiriötekijöitä esiintynyt haastattelun aikana.

Tutkimusaineiston käsittely ja analysointi kannattaa aloittaa mahdollisimman pian keruuvaiheen jälkeen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 211-212). Ennen kuin aineiston analyysia ylipäättään voidaan aloittaa, on aineisto saatettava sellaiseen muotoon, jotta analysointi on mahdollista. Haastattelut ja muut muistiinpanot yleensä litteroidaan eli kirjoitetaan puhtaaksi. (Metsämuuronen 2006, 122.) Tein siis yhteensä viisi haastattelua ja haastatteluiden kestot vaihtelivat noin

neljästäkymmenestäviidestä minuutista lähes kahteen tuntiin: lyhyin haastatteluni oli kestoaltaan noin 45 minuuttia; pisin haastatteluni kesti noin yhden tunnin ja 50 minuuttia. Litteroin haastattelut kunkin haastattelun toteutuksen jälkeen. Yhteensä litteroitua materiaalia haastatteluista kertyi noin 130 sivua (riviväli 1). Tavoitteeni oli haastatteluissa ymmärtää haastateltavaa mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja pyrkiä syvälliseen dialogiin haastateltavan kanssa. Hirsjärvi & Hurme (2008, 135) korostavatkin, että mitä syvempi dialogi haastattelijan ja haastateltavan välillä on ollut, sitä runsaampi ja rikkaampi on myös haastattelun kautta syntynyt materiaali.

Aineiston kerääminen ja analysointi saattavat tapahtua ainakin osittain yhtä aikaa eikä selvää eroa niiden välillä välttämättä ole kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Metsämuuronen 2006, 122). Syrjäläisen (1994, 89) mukaan analysointi alkaa jo kenttätöyövaiheessa ja analyttinen ote vain vahvistuu, jos tutkija on orientoitunut perehtymään lähdekirjallisuuteen, tutkimuksensa aineistoon ja tarkentamaan tutkimustehtäväänsä kokonaisvaltaisesti tutkimusprosessin aikana. Tutkimustehtävää ja tutkimuskysymyksiä olen pyrkinyt tarkentamaan ja 'kirkastamaan' tutkimusprosessin jokaisessa vaiheessa.

4.4.3 Aineiston analysointi

Kun laadullista aineistoa lähdetään analysoimaan ja tulkitsemaan, on tärkeää tiedostaa mahdollisten ennakko-oletusten olemassaolo. Tämän vuoksi tutkijana minun on tiedostettava se, että jonkinlaiset ennakko-oletukset saattavat ohjata aineistoni analyysia. Tasaisin väliajoin analyysin teon aikana koen hyvin tärkeäksi, että minun on tutkijana pysähdyttävä reflektomaan ja pohtimaan, onko tutkimukseni analyysi ikään kuin ennakko-oletuksistani vapaata. Pohdin tarkemmin tutkimukseeni liittyviä ennakko-oletuksia myöhemmin luvussa, jossa käsittelen tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä.

Litteroinnin jälkeen tutkija aloittaa aineiston luokittelun, joka perustuu tutkimustehtävään. Esimerkiksi haastattelurunko saattaa antaa tutkijalle usein jo valmiiksi luokkia, joiden avulla luokittelu voidaan tehdä karkeasti. Näiden karkeiden luokkien tai teemojen hahmotuttua tutkija aloittaa uuden analyysikierroksen. Toisen analyysikierroksen aikana nämä karkeat luokat tai teemat tarkentuvat osakategorioihin ja tutkija voi myös alkaa vertailla näitä kategorioita keskenään. Vertailu tarkoittaa sitä, että tutkija etsii näitä löytämiään luokituksia puoltavia ja kumoavia ilmiöitä eli tehdyt luokitukset ikään kuin kyseenalaistetaan. Tehtyjen luokitusten ja päätelmien esiintymistä tarkastellaan eri tavoin hankitusssa aineistossa. Lopullisen luokituksen tekeminen edellyttää sitä, että tutkijalla on käytössään mahdollisimman selkeitä teoreettisia käsitteitä teoretisoinnin tukena. Tutkija

ei voi ikään kuin pakottaa tutkimusaineistoa teorian raameihin, vaan teorian avulla juuri rikastutetaan aineistoa. Tällä tavoin syntyy analyysin kautta tulkintaa, joka nousee kuvauksen yläpuolelle. (Syrjäläinen 1994, 89-90.) Tulkitseminen tarkoittaa sitä, että tutkija pyrkii löytämään tekstistä (eli tutkimusaineistosta) sellaisia piirteitä, jotka eivät ole suoranaisesti tekstissä lausuttuna, vaan ovat ikään kuin 'rivien väleissä' (Hirsjärvi & Hurme 2008, 137).

Hirsjärvi & Hurme (2008, 151) kuvaavat onnistuneen tulkinnan olevan myös tutkimuksen tekstin lukijasta riippuvaisia, sillä lukija, joka omaksuu saman näkökulman kuin tutkija, voi löytää tutkimustekstistä samat asiat, jotka tutkijakin löysi riippumatta siitä, onko hän näkökulmasta samaa mieltä.

Toisin sanoen lopullinen analyysiprosessi voidaan jakaa seitsemään eri vaiheeseen: *tutkijan 'herkistymiseen' (1)* (tutkija perehtyy omaan aineistoon perinpohjaisesti), *aineiston sisäistämiseen ja teoretisointiin (2)*, *aineiston luokitteluun ja teemoitteluun (3)*, *tutkimustehtävän ja keskeisten käsitteiden täsmennykseen (4)*, *ilmiöiden esiintymistiheyden ja poikkeusten toteamiseen (5)*, *tuloksista saatujen luokkien horjuttamiseen ja puoltamiseen aineiston avulla (6)* sekä *johtopäätöksiin ja tulkintaan (7)*. (Syrjäläinen 1994, 90.)

Ennen kuin tutkija lähtee käsittelemään aineistoa, on hänen perehdyttävä aineistoon syvällisesti. Aineistoa on luettava kokonaisuutena moneen kertaan. (Syrjäläinen 1994, 90; Hirsjärvi & Hurme 2008, 143.) Ennen kuin aloitin aineiston systemaattisen analyysin, luin siis haastatteluaineistoni useaan kertaan perehtyäkseni siihen hyvin. Kuuntelin myös haastattelujen nauhoituksia useaan kertaan. Laadullisen aineiston käsittelyyn liittyy monia vaihteita: analyysia ja synteisiä. Analyysi on aineiston luokittelua ja erittelyä; synteisi on tutkittavan ilmiön esittämistä uudessa perspektiivissä, ilmiön teoreettista uudelleen hahmottamista. Karkeasti ilmaistuna aineiston analyysi etenee aineiston luennasta luokitteluun ja sitä kautta erilaisten yhteyksien löytymiseen. Yhteyksien löytymistä seuraa tutkimusraportin tekeminen. Analyysi ei kuitenkaan välttämättä etene niin mekaanisesti tai suoraviivaisesti, vaan eri vaiheet lomittuvat toisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 143-144.)

Kvalitatiivisen aineiston analyysi voidaan nähdä myös kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluvat aineiston *kuvailu*, *luokittelu* ja *yhdistely* (Dey 1993, 31). *Kuvailu* on analyysin perustaa ja se merkitsee sitä, että kuvailun avulla pyritään ikään kuin kirkastamaan ja kartoittamaan henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia ja piirteitä. Olennainen osa aineiston analyysia on myös *luokittelu*, joka luo ikään kuin raamit ja kehykset haastatteluaineiston myöhemmälle aineiston tiivistämiselle ja tulkinnalle. Luokat ovat myös käsitteellisiä työkaluja, joiden avulla voidaan nimetä suuresta tekstimassasta keskeiset ja tutkimuksen kannalta olennaiset piirteet tai kehitellä esimerkiksi teoriaa.

Haastatteluaineiston luokittelua ohjaavana pääkriteerinä on lähtökohdaksi asetettu tutkimusongelma. Miten luokkia luodaan tutkimusta tehdessä? Yksiselitteistä vastausta ei ole olemassa, mutta luokkien muodostamisen kriteerit ovat yhteydessä tutkimustehtävään, aineiston laatuun ja myös tutkijan teoreettiseen tietämykseen. Myös tutkimusmenetelmä voi toimia luokittelun apuna. Esimerkiksi teemahaastattelun teemat voivat olla suurena apuna ja alustavina luokkina luokittelua tehdessä. Luokittelua seuraa aineiston uudelleenjärjestely syntyneen luokittelun mukaisesti ja luokittelun onnistuneisuuden arviointi. *Yhdistely* tarkoittaa sitä, että luokkien esiintymisten välille yritetään löytää samankaltaisuuksia tai joitakin säännönmukaisuuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 145-149.)

Teemahaastattelun keinoin kerätty aineisto soveltuu juuri diskurssianalyttisin keinoin analysoitavaksi, koska kyseinen tutkimusaineisto on tuotettu juuri puheen keinoin. Erilaisia puhumisen tapoja kutsutaan diskursseiksi tai tulkintarepertoareiksi ja olennaista diskurssianalyysissä on se, että tekstiä ei analysoida siksi, että löydettäisiin tekstin takana olevia asenteita. Analyysi on yksityiskohtaista ja siitä etsitään eroja ja yhtäläisyyksiä kiinnittäen huomiota poikkeustapauksiin – tärkeää on tarkastella sitä, mikä funktio puheella voisi olla. Diskurssianalyysin tekoon ei ole olemassa valmista kaavaa. Tutkijalla ei ole olemassa ennalta laadittua valmista teoreettista käsitteistöä, vaan juuri olennaisia piirteitä etsitään aineistosta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 155.)

Aineistoon herkistymisen ja aineiston sisäistämisen jälkeen aloin luokitella ja eritellä litteroitua haastatteluaineistoa, etsiä yhdistäviä tekijöitä asioiden välillä. Tutkimus ei ole kuitenkaan vielä valmis silloin, kun tutkimuksen tulokset on analysoitu. Tutkimustuloksia on selitettävä ja tulkittava. Tulkinta on tutkijan analyttistä pohdintaa ja johtopäätösten tekemistä analyysin tuloksiin liittyen. Tutkijan tehtävänä on ikään kuin selkiyttää aineistosta esiin nousevia merkityksiä. Tulosten analysointi ei myöskään riitä kertomaan varsinaisia tutkimuksen tuloksia, vaan tuloksista on tutkijan pyrittävä laatimaan synteeseja, jotka kokoavat yhteen pääasiat ja antavat vastaukset tutkimuksen kysymyksiin. Ja juuri tutkimuksen johtopäätökset perustuvat synteeseihin ja tutkijan on pohdittava perusteellisesti myös sitä, millainen merkitys tutkimustuloksilla on kyseisellä tutkimusalueella sekä laajemmin yhteiskunnallisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 213-215.) Seuraavaksi tarkastelen teemahaastattelun avulla keräämääni aineistoa ja tutkimukseni tuloksia.

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksen teko ei varsinaisesti lopu, vaan se täytyy lopettaa tekemällä tuloksista raportti ja laittaa sillä tavoin tutkimuksen teolle piste (Alasuutari 2011, 277). Tutkimuksen teon aikana nousee varmasti useita kysymyksiä, joihin tutkija haluaisi saada vastauksen tutkimuksessaan. Tässä luvussa tarkoituksena on esitellä tutkimukseni tuloksia ja myös havainnollistaa tutkimustuloksia haastatteluaineistosta nostamieni sitaattien avulla. Luku jakaantuu kolmeen päälukuun. Ensimmäinen pääluke (5.1) käsittelee ensimmäisen tutkimuskysymykseni tuloksia; toinen pääluke (5.2) käsittelee toisen tutkimuskysymykseni tuloksia.

5.1 Rapin ja hiphop-kulttuurin määrittelyä

Tässä luvussa esittelen ensimmäisen tutkimuskysymykseni tuloksia. Miten rap-työpajojen ohjaajat määrittelevät hiphop-kulttuuria ja rapia? *Miten kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan ohjaus oikein näkyy rap-työpajojen ohjaajien käsityksissä hiphop-kulttuurista ja rapista?* Kun näistä käsityksistä ollaan enemmän tietoisia, voidaan myös jatkossa näitä käsityksiä hyödyntää paremmin myös käytännössä rap-työpajatoiminnassa. Tällöin rap-työpajatoiminnassa ohjaajat voivat esimerkiksi tietoisemmin asettaa toiminnalle ja ohjaamiselle tavoitteita, jotka tukevat yksilön omaksi itseksi kasvamista. Toki myös rapia ohjaava henkilö saa työkaluja oman ohjaamisensa analysointiin ja ohjaaja-identiteettinsä muotoutumiseen ja kehittämiseen sekä työpajatoiminnan arviointiin. Myös rap-työpajojen menetelmiä voidaan tällöin parantaa ja kehittää uusia.

Analyysin teossa minulla ei ollut siis olemassa valmista kaavaa siitä, kuinka lähtisin purkamaan haastatteluaineistoa. Lähtökohtana oli juuri etsiä olennaisia piirteitä aineistosta. Erittelin haastatteluiden sisältöjä eri teemoihin. Kiinnitin huomiota siihen, mitkä teemat tai sanat toistuivat kaikissa tai lähes kaikissa haastatteluissa. Lähdin liikkeelle siis aineistoa yhdistävistä tekijöistä.

Haastatteluaineistossa toistuvia teemoja ja sanoja olivat *tekijyys, henkilökohtaisuus, rohkeus, vapaus, rajattomuus, itsevarmuus, kantaaottavuus, yhteiskunnallisuus, kapinahenki, ja terapeutisuus*. Näistä teemoista ja sanoista jotkut saattavat ikään kuin lomittua toisiinsa ja useiden yllä mainitsemieni käsitteiden merkitysten rajat ovat melko häilyvät. Jotkut teemat ovat myös merkityksessään hyvin

laajoja käsitteitä. Teemoittelu vaatii onnistuakseen teorian ja empirian välistä vuorovaikutusta ja dialogia (Eskola & Suoranta 2000, 175). Pyrin ikään kuin kirkastamaan näitä haastatteluaineistossa toistuvia sanoja ja teemoja pohtimalla niitä vuorovaikutuksessa tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen kanssa.

Tein havainnon, että kaikki rap-työpajojen ohjaajat määrittivät hiphop-kulttuuria ja rapia yksilön näkökulmasta. Mitä hiphop-kulttuurissa eläminen ja toimiminen ja rap merkitsevät yksilölle? Teoriapohjan kanssa dialogissa oleminen ja toistuvien sanojen sekä teemojen uudelleen luokittelu ja yhdistely johtivat neljän yläkäsitteen syntymiseen. Rap-työpajojen ohjaajat määrittivät siis rapia ja hiphop-kulttuuria neljän eri teeman kautta: 1) **aktiivisena toimijuutena eli 'tee se itse -meininkinä'**, 2) **vapautena ilmaista itseään**, 3) **väylänä esittää kritiikkiä ja levittää tietoa** sekä 4) **rapin terapeuttisuutena**. Nämäkin teemat voivat lomittua toisiinsa. Lopuksi tarkastelen vielä hiphop-kulttuurin monimuotoisuutta ja suvaitsevaisuutta kulttuurin sisällä. Seuraavaksi tarkastelen ensimmäistä teemaa eli aktiivista toimijuutta.

5.1.1 Aktiivinen toimijuus eli 'tee se itse -meininki'

Haastatteluaineistossa kaikissa haastatteluissa toistui hiphop-kulttuurissa ja rapissa oman tekemisen, aktiivisuuden, korostaminen rapissa eli ns. 'tee se itse -meininki'. Eli hiphop-kulttuurin sisällä ja rapia tehdessä ihmisen täytyy ikään kuin itse luoda oma tapansa tehdä. Myös Vaattovaaran (2012, 165) mukaan hiphop-kulttuuriin liitetään vahva 'tee se itse' -mentaliteetti, joka kannustaa yksilöä omaan ilmaisuun.

H1 kuvaakin hiphop-kulttuurin ja rapin olevan juuri sanan mukaisesti 'tee se itse -meininkiä'.

"... niin se mä pidän sitä niinkun ehkä mä edustan itteki vielä niin sellasta vahvaa tee se itse -meininkiä...että niinkun se on mulle tärkeätä, että niinkun kuka tahansa voi tehdä ja niinku se on tärkeintä, että sä teet ja niinku ilmaset ittees..."(H1)

Rap-työpajojen ohjaajat pitivät erittäin tärkeänä sitä, että rapissa on luotava selkeästi oma tyyli itse. H4:n puheesta tulee esiin myös hiphop-kulttuuriin liittyvä kilpailullisuus ja itsevarmuus sekä mielenkiintoista pohdintaa oman tyylin luomisen yhtäläisyyksistä brändin luomisen kanssa. Myllylä & Tolonen (2015, 57) tuovat esiin, että rap-artistina kasvuun vaikuttavista myönteisistä tekijöistä

erittäin tärkeinä näyttäytyvät rapin tekijän intohimo tekemistä kohtaan sekä itseluottamus. 'Tee se itse -meininki' edellyttää itseluottamusta. On tärkeää myös tiedostaa rap-työpajoja ohjatessa, että kannustamisen merkitys on erittäin suuri, jotta hiphop-kulttuurille ja rapille ominainen 'tee se itse -meininki' toteutuisi.

"...kulttuurissa ollu alusta asti et et niinku keksitään se joku oma nimi oma sillee et, et oli se sitten just räppäri tai dj tai breikkaaja tai graffititaiteilija et se on niinku silleen et, et se on joku semmonen oma juttu, mikä pitää niinku kehittää ja olla sit niinku parempi ku kukaan muu... mut mä ehkä niinku kokisin, et se on hyvin erilaista, ku semmonen, et mitä ajatellaan jotain taiteilijuutta... et se siin on niinku semmosta, et se on jotenki et siin on vähän ehkä samantyyppistä ku luodaan jotain niinku brändiä..." (H4)

"... että ei oo oikeeta eikä väärää tapaa, et on vaan niinku se sun oma tapa, minkä sä sitte niinku treenaat semmoseks ku sä siitä haluat..." (H2)

"... tavallaan että se on niinku kuuluu siihen kulttuuriin jo se, että esimerkiksi tekstit on aina omia ja itse kirjoitettuja, että ei niinku kirjoiteta muille biisejä tai räpätä muiden tekstejä... että kaikki syntyy omasta kynästä..." (H5)

H2 ottaa esille myös oppimisen merkityksen oman tyylin luomisessa ja tuo esiin, että ainakaan Suomessa ei ole olemassa koulutusinstituutioita, joissa voisi opiskella rapin tekemistä. Havainto rapiin keskittyvän koulutusinstituution puuttumisesta Suomessa pitää täysin paikkansa (Myllylä & Tolonen, 2015).

"...räppi opetellaan lähes poikkeuksetta itse... et ei oo varsinaisesti just mitään niinku räppikoulua, vaikka kuulemma nykyään Jenkeissä on jo joku räppi-yliopisto... että tota lähes poikkeuksetta se opetellaan ite omaksumalla tai keksimällä oma tyyli..." (H2)

5.1.2 Vapaus ilmaista itseään

Toinen haastatteluissa esiin noussut teema, jonka mukaan rap-työpajojen ohjaajat määrittivät hiphop-kulttuuria ja rapia oli vapaus ja mahdollisuus ilmaista itseään erittäin vapaasti. Rap-työpajojen ohjaajat kokivat, että hiphop-kulttuuri ja rap muodostavat ns. kentän, jossa on mahdollista olla oma itsensä. Hiphop-kulttuuri mahdollistaa ikään kuin 'tule sellaisena kuin olet' -ajatuksen yksilön

mistään ominaisuudesta riippumatta ja muodostaa areenan tai foorumin, jossa voidaan jakaa hyvin vapaasti erilaisia ajatuksia (Chang 2008, 11-13). Näin ollen haastattelemiini rap-työpajaohjaajat tukevat käsitystä siitä, että hiphop-kulttuurin sisällä todella voidaan jakaa vapaasti erilaisia näkemyksiä. Tässä luvussa keskityn henkilökohtaisten kokemusten purkamiseen – eli itsensä ilmaisuun.

H2 kertoo rapin antavan eräänlaiset avaimet vapauteen toteuttaa itseään eri tavoin ja vertaa rapia tyhjään tauluun. H2 luonnehtii, että rapissa ei ole tiettyjä sääntöjä, miten sitä ikään kuin pitäisi tehdä.

”...voidaan sanoa aika karrikoiden, että ei oo minkäänlaisia sääntöjä, miten sitä pitäis tehdä, tarjoohan se siinä mielessä niinku ne kaikki avaimet siihen, et sä voit toteuttaa ittees millä tavalla tahansa...se antaa niinku sen tyhjän canvaasin, tee tähän mitä vaan, että polta se canvaasi ja revi se ja kokoo siitä jotain täysin uutta, et se antaa niinkun semmosen niinkun tyhjän taulun, mihin voi tehdä mitä vaan.” (H2)

Rap-työpajojen ohjaajat kokivat, että rapin ja hiphop-kulttuurin ideologia ikään kuin mahdollistaa ja oikeuttaa sen, että rap-lyriikoissa voidaan kertoa ja puhua ihan mistä tahansa. Parviaisenkin (2014, 59) mukaan hiphop voi toimia kriittistä tietoisuutta lisäävänä toimintana ja yhteiskunta nähdään hyvin kriittisellä tavalla. Esimerkiksi H5 kokee, että hiphop-kulttuurissa ja rapissa voidaan käsitellä tabuja. H5 kokee rapin olevan juuri erityinen muureja murtava taiteenlaji sen vuoksi, että se sallii tabut ja ’rankat’ aiheet. Myös Changin (2008, 13) mukaan hiphop-kulttuurin sisällä on tarkoitus tehdä kriittisiä keskustelun avauksia.

”Mun mielestä se sisältää ajatuksen hyvinki vapaasta itsensä toteuttamisesta, aika rajattomasta itsensä toteuttamisesta, että se murtaa niinku semmosia muureja, mitä monissa muissa taiteenlajeissa voi olla ehkä vähän saattaa olla jopa niinku tabuja semmoset aiheet.” (H5)

H5 kertoo myös aikoinaan itse innostuneen ja viehättyneen rapista juuri tabujen vuoksi.

”Mua viehätti just se rankkuus... on oikeesti semmosta asiaa, mitä mä en ollu löytäny mistään muusta musiikkilajista... ei tullu semmosta samanlaista informaatiotulvaa... mä tajusin et tossa kerkee sanomaan, tossa on mahdollisuus puhua semmosist asioista, mitkä on ollu ehkä just muissa taiteenlajeissa jopa semmonen niinku tabu... ni mua rupes ehdottomasti kiehtomaan se missä on lupa sanoo jopa vähän semmosta jotain kiellettyä... et ei esimerkiksi Juha Tapio kauheesti kerro mistään salaliitoista ja arkussa runkkaajista, jotka pyörii seurapiireissä...” (H5)

H3 ja H2 myös toivat esille haastattelussa varsinkin rapin matalan aloituskynnyksen, joka mahdollistaa itsensä ilmaisun hyvin helposti. Kaikkien haastateltavien puheista tuli esille myös ajatus siitä, että hiphop-kulttuurin ja rapin ns. ovet ovat avoinna ihan kaikille. Kuka tahansa voi tehdä, kuka tahansa voi rapata. Myös Parviaisen (2014, 64-66) mukaan matala aloituskynnys mahdollistaa rap-harrastuksen aloittamisen hyvin helposti. Myös teknologian kehittyemisellä ja sosiaalisella medialla on myönteisiä vaikutuksia esimerkiksi rap-artistina kehittymiseen, koska ne voivat mahdollistaa rap-musiikin saattamisen yleisön tietoisuuteen ja tehdä tekijöiden aktiivista toimijuutta näkyväksi (Myllylä & Tolonen 2015, 41-42).

”... se ei vaadi kumminkaan pelkkä joku räppääminen, ni se ei vaadi, niinkun sun ei tarvi olla hirveen, sulla ei tarvi välttämättä olla lauluääntä, sun ei tarvi olla mitenkään musikaalisesti hirveen lahjakas, kuhan sä vähän pysyt rytmissä... räppi on mun mielestä niinku sitä kautta hirveen helppo... musiikin muoto...” (H3)

”...silleen että kuka tahansa voi ryhtyä räppäriks, et se on semmonen mitä mä oon painottanu...” (H2)

5.1.3 Väylä esittää kritiikkiä ja levittää tietoa

Rap-työpajojen ohjaajat kokivat, että hiphop-kulttuuri ja rap mahdollistavat kritiikin esittämisen ja tiedon levittämisen – ja mahdollisuuden esittää kritiikkiä myös omasta elämästä. Työpajojen ohjaajien näkemykset siis tukevat sitä käsitystä, että hiphop-kulttuurin ideologiaan kuuluu kritiikin esittäminen, aivan kuten Freiren (1970) pedagogiikankin ideologia tukee näkemystä yhteiskuntakriittisestä ajattelusta.

”...se että se lähtökohdiltaan se on hyvin helppoo ja yksinkertasta ja sitten siihen on helppo just purkaa ja kumminki lähtökohdiltaan just on sitä kritiikin antamista ja muuta, nii se tavallaan luo sen pohjan myös siihen niinkun omasta elämästään kritiikin antamiseen tai sitten asioitten purkamiselle mun mielestä aika luonnollisesti...” (H3)

H3:n mukaan vapauteen esittää kritiikkiä liittyvä vahvasti myös suoruus. Varsinkin rap mahdollistaa uskalluksen sanoa asioita suoraan ja rehellisesti.

”... ni tavallaan että se on ok sanoo ja kritisoida niitä asioita, että niinkun niitä tarvi vaan sillain niinkun miettiä, että mun mielestä tää nyt menee väärin, mutta oonpa hiljaa, vaan et oikeesti sanoo sen... räppi on antanu eväitä niinkun siihen sanoo ne kritiikit.” (H3)

”...mun mielestä se on aika vahvaaki semmosta äänitorvena olemista, semmosta, että käytetään sitä semmosena niinku välineenä just niinku sanoman viemisenä ja jonku tietosuuden levittämisenä, ainaki se räppi, mitä mä oon kuunnellu...” (H5)

H1 kokee, että Paleface Suomessa tuo esille tiedon levittämisen näkökulmaa. Myös H5 tuo esille juuri Palefacen rap-lyriikat.

”...musta niinkun Suomessa Paleface ajaa aika hienosti sitä semmosta... niinkun semmosta tiedon vaalimisen lippua, joskin tietysti hänelläkin on omat niinkun mistä jokainen ponnistaa, niinkun omista lähtökohdista, ja se on ihan sinänsä selvä homma, mutta niinkun... nään, että se tuo sitä kulmaa esille niinkun valtavirrassa... (H1)

”...siinä on mun mielestä niinku, että halutaan heittää jotain ajatuksia ihmisille, jotta ne niinku perehtyis ja alkais tutkimaan... ni se on aika vahva se halu herättää tietosuutta, mikä monilla räppäreillä on.” (H5)

H1 tuo esille myös muita hiphop-kulttuurin elementtejä ja tuo esille näkökulman, että rapin puolella ei välttämättä kuitenkaan aina kunnioiteta hiphop-kulttuurin juuria.

”...sitten on paljon näitä tämmösiä omatoimisia hiphop-toimijoita niinku... niinku breikkauksen puolella... niin sielä on tosi tavallaan jaloja hiphop-toimijoita, semmosia jotka niinku on kulttuurille sillain, niinku sillain uskollisia sanotaan näin että... että tota menee vähän yleistäväks puheeks, mutta niinkun... rapin puolella ei välttämättä niinkun aina tavallaan tajuta niinkun niiden perinteiden merkitystä, että mitä varten niinku se... niinku kaiken kauneutta sinänsä, että sitä voidaan käyttää tavallaan härskistiki, jopa vois sanoo näin, sinänsä niinku et kunnioittamatta niitä juuria, niinku sillain ehkä arvottomammin jotenki. (H1)

H1 toteaa myös kriittisyyden olevan subjektiivinen asia. H1 puhuu oman totuuden tai kokemuspohjan ilmaisemisen tärkeydestä ja tuo esille myös hiphop-kulttuurin ja rapin todellisuutta ja maailmaa muuttavan näkökulman. Muutokseen pyrkiminen ja maailmaa muuttava näkökulma on läsnä myös Freiren (1970) kasvatustilafilosofisessa ajattelussa.

”...ehkä se... no saattaa liittyä just siihen totuuteen, sekin on aika semmonen hauska subjektiivinen asia... niinkun tavallaan, että uskalletaan rohkeesti ilmasta se oma totuus, kokemuspohja tai mikä se sitten ikinä onkaan, mutta kuitenkin niinku sen pintaan nostaminen on tärkeätä ja niinkun sitä kautta muokata sitä todellisuutta, missä ollaan.” (H1)

H4 suhtautuu kriittisesti juuri kritiikin esittämiseen ja tiedon levittämiseen hiphop-kulttuurin sisällä ja rapissa kuvaillessaan käsityksiään hiphop-kulttuurin historiasta. H4 on siis kriittinen kulttuuria kohtaan. Tämänkaltaisen ajattelu tukee Freiren (1970) pohdintoja siitä, että yksilön täytyy olla kriittinen omaa kulttuuriaan ja ympäröivää yhteiskuntaa kohtaan.

”...tohon niinku afroamerikkalaiseen kulttuuriin niinku jotenki liittyny kans, et siel on ollu niit erilaisii, vähän niinku uskonnollisii tommosii lahkoja ja semmost, mikä just siis ehkä on ollu sitä silleen, et sitä niinku valkosta valtakulttuuria niinku haastavaa, mut sit niinku toisaalt myös semmost niinku vähä kummallista touhua... ainaki silleen täältä kaukaa katsottuna, et... et just nää Bambaataa-jutut ja nää, niin tota mä en oo tutkinu sillee tarkemmin, mut et siel on just niinku taustalla vähän niinku ajatuksii sillee semmosist erilaisist niinku uskonnollisista lahkoista, jotka sit taas ei oo välttämättä ollu mitään hirveen suvaitsevaisia ja avarakatseisia et... (H4)

Yllä oleva sitaatti asettaa kyseenalaiseksi hiphop-kulttuurissa vallitsevan suvaitsevaisuuden. H4:n näkemykset tukevat käsitystä mahdollisimman pätevästä sosiaalipedagogista liittyen siihen, että pedagogin tulisi olla ns. tutkija, joka havainnoi todellisuutta ja näkee puutteita (Hämäläinen & Kurki 1997, 230). Mutta H4 ei kuitenkaan kiellä hiphop-kulttuurin ja rapin edistäneen myös ”hyviä arvoja.”

”...toisaalta ehkä siis semmosen niinku semmosen niinku semmosen fiiliksen niinku siitä et räpissä tai hiphopissa pitäis pyrkiä kohti jotain... jotain niinku hyviä arvoja ja varmasti on paljon hyvää myös saanu aikaan... ja sit niinku semmonen toinen, toisen tyyppinen niinku jotenki tietonäkökulma... sit on just tää, tää niinku poliittisen rapin tämmönen niinku et puututaan johonki ihan konkreettisesti niinku epäkohtiin, et vähän niinku pois sieltä henkimaailman asioista... (H4)

H2 ja H5 toivat myös haastattelussa esille sen, että rap ikään kuin antaa tilaa informaatiolle eli rap-lyriikoiden pitkä muoto mahdollistaa sen, että rap-lyriikoihin mahtuu paljon asiaa. Rap-lyriikoiden pitkä muoto mahdollistaa siis itsensä vapaan ilmaisun (sisällöllisesti) sekä kritiikin esittämisen ja tiedon välittämisen.

”...et se ikään ku se sanan, paljonko sitä sanaa tulee, et kun niinkun...niin just se, että ku rock-biisissä saattaa olla niinkun tekstiä saman verran ku niinkun puolikkaassa säkeistössä rap-biisiä...miten paljon ne pitää sisällään ikään kun asiaa, miten paljon eri asioista ja kulttuureista voi oppia räpin kautta...” (H2)

”...ni siihen mahtuu ihan älyttömästi niinku asiaa, että paljo enemmän ku esimerkiksi niinku perus pop-kappaleeseen, missä saatetaan toistaa vaikka ihan muutamaa säettä vaikka koko biisin ajan...et siinä kerkee sanomaan paljon asioita ja silloin väistämättä sitä tilaa tulee käytetty myös semmosiinki, tavallaan niinku siinä ehtii sanomaan paljon, ni siinä ehtii ottamaan kantaa...” (H5)

5.1.4 Rapin terapeuttisuus

Kaikki rap-työpajojen ohjaajat toivat esille varsinkin juuri rapin vapaaseen itsensä ilmaisuun liittyvän myös henkisen hyvinvoinnin ja terapeuttisuuden näkökulman. Hiphop-kulttuuriin kuulumisella ja rapin harrastamisella on positiivisia vaikutuksia harrastajan elämään ja edistää henkistä hyvinvointia. Rap on ilmaisukanava niin humoristisille ajatuksille kuin poliittisille ja myös ei-poliittisille mielipiteille – sekä tunteille. (Vaattovaara 2012, 165.)

Hiphop-kulttuurin taustalla on vaikuttanut eräänlainen yhteiskunnan tiettyjen vähemmistöryhmien näkymättömyys, joka on ollut lähtökohtana ihmisten halulle tehdä itsensä näkyviksi ja saada äänensä kuuluviin (Chang 2008, 131-132). H3 tuo esille rapin terapeuttisuuden juuri sellaisten ryhmien kohdalla, jotka ”ei ehkä pääse oikeen näkyville.”

”Kyl se mun mielestä just on se, että tavallaan mun mielestä räppi on sillain kumminki hyvällä tavalla itsekästä ja se nostais näitä, jotka kokee, että ei ehkä pääse oikeen näkyville ja muuta, niin siinä niinku oikeesti, kun usein kirjoitetaan siitä omasta jutustansa se varmasti vois olla aika terapeuttista, en oo psykologi, mutta voisin kuvitella näin.” (H3)

H2 puhuu myös syrjäytyneistä ja ”vaikeista oloista olevista räppäreistä.” H2 puhuu myös ”pahan olon pois kirjoittamisesta” sekä tuo esiin myös näkökulman liittyen samaistumisen tunteeseen tällöin, kun rapin kirjoittaja huomaa muiden samaistuvan hänen teksteihinsä. Samaistumisen idea johdattaa teoreettisessa viitekehyksessäni esille tuomaani hiphop-kulttuurissa vallitsevaan yhteisöllisyyden ajatukseen: on kyse yhteyden löytämisestä ja saavuttamisesta toisten ihmisten kanssa (Chang 2008, 11-12).

”...niinku tyyliin jos ajatellaan joku niinku masentunu, syrjäytyny, joku muu, niin niin onhan se niinku semmosta päiväkirjamaistakin, että asioita kirjoitetaan tekstiks ja näinhän tosi monet vaikeista oloista ovat räppäritki on korostanu sitä jotenki, että jotenki räppi pelasti minut siltä ja siltä pahuuksilta, kun pystyy kirjottaan sitä omaa pahaa oloa pois siihen paperiin ja sitte räppään sitä biiseihin ja huomata, että muut samaistuu siihen ja muuta tämmöstä...” (H2)

H4 sanoo rapin olevan terapeutista muun muassa sen vuoksi, että hän kokee rapin kirjoittamisen olleen eräänlainen itsereflektion ja omaan kasvuun liittyvä väline.

”No taas tälleen jälkeinpäin niinku viisastellen, niin kyl mä niinku jotenki nään, et kyl mä aika paljon oon itseäni terapoinu ton räpin kirjottamisen kautta, et kyllä niinku ehdottomasti siis sitä myös jotenki... et se on ollu semmonen oman niinku kasvun väline, itsekasvatuksen...” (H4)

Rapin hyvänä ja konkreettisenä puolena H5 näkee sen, että varsinkin vihan tunteen voi purkaa halutessaan rapin kirjoittamiseen ja ylipäättään sen tekemiseen.

”...ehkä se konkreettisin, et miten mun mielestä räppii voi käyttää hyvään, ku saa purettua sen siihen, ni saattaa olla, et se vihan tunne ja oma painolasti vähenee.” (H5)

5.1.5 Hiphop-kulttuurin monimuotoisuudesta ja suvaitsevaisuudesta

H4 toi esille näkemyksen siitä, että hiphop-kulttuuri ei välttämättä ole kuitenkaan kovin suvaitsevainen kulttuuri ja tuo esille näkemyksen esimerkiksi hiphop-kulttuurin sisällä vallitsevasta miehen mallista. Tämänkaltainen näkemys myös haastaa aikaisemmin teoreettisessa viitekehyksessä esiin tuomani näkemyksen siitä, että hiphop-kulttuurin sisällä voisi vaikuttaa juuri vapaasti sellaisena kuin on. Eli 'tule sellaisena kuin olet' -mentaliteetti ei välttämättä olekaan niin läsnä kulttuurin sisällä, jos hiphop-kulttuurissa vallitsee tietyt normit esimerkiksi liittyen siihen, millainen miehen tai naisen kuuluisi olla kulttuurin sisällä. Vaattovaara (2012, 150) toteaaakin, että hiphop-kulttuuri on hyvin maskuliininen kulttuuri.

”Joskus on puhuttu hiphopin yhteydessä suvaitsevaisuudesta, mikä on mun mielestä vähän hassua kyllä, koska se ei mun mielestä niinku oo mitenkään hirveen suvaitsevaista kulttuuria, et niinku on aika niinku silleen rajaavaa, et se tota mikä on toisaalta myös semmoinen yleistys, mikä ei toimi, koska se on niinku kaikkien tekijöiden ja kaikkien niinku kuppikuntien parissa niin, mut et, et se voi olla myös hyvin semmonen tukahduttava ja niinku ahdas kulttuuri mis voi olla hyvin tai että esimerkiksi hyvin niinku kapee joku miehen malli, et millanen pitäis olla tai sit se voi olla hyvin vapaa.” (H4)

Varsinkin H4 ja H2 näkivät hiphop-kulttuurin olevan myös hyvin monimuotoista. Paikallisia hiphop-kulttuureja löytyy lähes joka maasta ja vaikka hiphop on nykyään hyvin globaali ilmiö, sillä on myös aina paikallinen ilmaisutapansa ja muotonsa. Ja kuten monissa muissakin maissa, myös Suomessa on aivan oma, ainutlaatuinen hiphop-kulttuurinsa. (Westinen 2012, 122-124.) Hiphop-kulttuuria on siis hyvin vaikeaa määritellä tieteellisesti ja yksiselitteisesti. H2 kuvaakin varsinkin rapia edustavan ”kentän” olevan todella laaja Suomessa.

”...niinkun tosi monimuotosta, et sitähan se niinku nykyään on, toki niinkun suomiräpin syntysijoilla ja niin samaten tietysti jenkkiräpin syntysijoilla parikyt vuotta aikasemmin, niin se on ollu hyvin tietynlaista tiettyjen sääntöjen mukasta, mutta ku miettii nykypäivän suomiräppiäkin niin, on ihan niinkun todella... todella laaja se kenttä, on niinkun tuotannoltaan erilaisia ja räppäämistavoiltaan erilaisia, teemoiltaan ja ajatuksiltaan niinkun todella laaja...” (H2)

Myllylä & Tolonen (2015, 39) toteavatkin, että Suomen rap-artistien ja ylipäätään hiphop-kulttuurin kenttä on hyvin monimuotoinen ja jatkuvasti uudelleen muotoutuva, hyvin elävä kulttuuri. Myllylä & Tolonen (2015, 39) tuovatkin esille tutkimuksessaan näkemyksen, jonka mukaan esimerkiksi rap-artisti Paperi-T näkee Suomen rap-artistien kentällä olevan erilaisia artistityyppejä, kuten perinteenjatkajat ja genrerajojen rikkojat. Uusien tekijöiden rap-musiikkiin tuomat elementit eivät

kuitenkaan täysin muuta perinteistä hiphop-genreä, vaan pikemminkin ”pirstouttavat” sitä (Myllylä & Tolonen 2015, 39). H4 puhuukin myös kahdesta ääripäästä nimenomaan rap-artistien keskuudessa.

”... nii nii, et se voi toisaalta olla just siis niinku sitä tosi niinku tavallaan... väkivaltasta ja vaarallista ja semmost... kapeeta... tai sit se voi olla just tosi luovaa ja taiteellista, semmosta jotenki hyvin suvaitsevaista ja vapaata et...” (H4)

H4 toteaa myös, että hiphop-kulttuuri ja varsinkin rap-musiikki on nykyään kaikkialla. H4:n näkemys tukeekin teoreettisen viitekehyksen mukaista ajatusta siitä, että hiphop-kulttuuri on noussut marginaalista osaksi valtaväestön kulttuuria. Palefacen (2011, 38-39) mukaan suomirap on kiinteä osa suomalaista musiikkikulttuuria ja on lunastanut paikkansa siinä.

”...et se on vähän niinku mitä, mitä siitä kukakin itselleen löytää...et se on niinku, se on tällä hetkellä niin niin isoa ja niin kaikkialla, et se on tota ihan mitä tahansa mitä haluaa löytää.” (H4)

5.2 Rap-työpajan ohjaajan rooli

Tässä luvussa tarkastelen toisen tutkimuskysymykseni tuloksia. *Miten kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan ohjaus näkyy rap-työpajojen ohjaajien käsityksissä roolistaan ohjaajana?* Eli millä tavoin kriittisen pedagogiikan ja sosiaalipedagogiikan piirteet näkyvät rap-työpajoissa ohjaajan roolissa työpajojen ohjaajien käsitysten mukaan? Vai näkyvätkö ne rap-työpajoissa? Kun ohjaajan roolia ja sen rakentumista rap-työpajoissa ymmärretään ja tiedostetaan paremmin, myös konkreettisia menetelmiä ja työskentelytapoja rap-työpajojen tarpeisiin voidaan tavoitteellisemmin kehittää.

Rap-työpajojen sisällöt (eli tavat ohjata ja opettaa rapia, rap-lyriikoiden kirjoittamista) vaihtelivat haastateltavien henkilöiden keskuudessa. Toki kohderyhmien erilaisuus, työpajojen kestot sekä ryhmien henkilömäärät vaikuttivat myös kulloisenkin rap-työpajan ohjausmenetelmiin ja sisältöihin. Ohjausmenetelmät vaihtelivat rytmitaulukoiden käytöstä vapaampaan assosiointiin liittyen rap-lyriikoiden kirjoittamiseen. Joissakin työpajoissa tehtiin ryhmän yhteisiä ’rap-biisejä’; joissakin työpajoissa osallistujat tekivät kokonaisia, omia ’rap-biisejä’.

Lähdin etsimään jälleen haastatteluaineistosta toistuvia sanoja, käsitteitä, ilmaisuja ja teemoja. Etsintöjen jälkeen luokittelin ja yhdistelin näitä käsitteitä sekä teemoja. Vähitellen tutkimustulokset alkoivat hahmottua useaan kertaan toistuvien luokittelujen jälkeen. Kiinnitin myös huomiota niihin aineistosta nouseviin asioihin, joiden esiintyvyys oli vähäinen eli esimerkiksi vain yksi haastateltava toi esiin kyseisen aihepiirin tai näkemyksen.

Haastatteluaineistossa toistuvat mm. sellaiset sanat, ilmaisut ja teemat kuten *ilmaisun vapaus, oppijan oman ajattelun herättäminen, ohjaajan ja osallistujan tasavertaisuus sekä samalla tasolla oleminen, työpajaan osallistuvien ajatusten ja kokemusten arvostaminen, omien rajojen kokeilu ja sallivuus*. Näitä toistuvia käsitteitä lähdin tarkentamaan, yhdistelemään ja luokittelemaan. Nämä käsitteet yhdistyivät kahteen laajempaan aihekokonaisuuteen eli ohjaajan *kannustavuuteen* sekä *osallistuja-/oppijalähtöisyyteen*. Ja nämä aihekokonaisuudet tarkentuivat vielä kahteen tapaan määritellä rap-työpajan ohjaajan roolia.

Rap-työpajojen ohjaajat määrittivät siis ohjaajan rooliaan työpajoissa pääsääntöisesti kahdella tavalla: 1) **työpajaan osallistujan vapaaseen itsensä ilmaisuun kannustamisena** sekä 2) **tasavertaisuuteen pyrkimisenä rap-työpajaan osallistujan kanssa**. Ensin käsittelen näitä kahta tutkimustulosta ja sen jälkeen tuon esille tässä luvussa muita sisällönanalyyysissä esille nousseita käsityksiä, joiden esiintyvyys aineistossa oli vähäisempi.

5.2.1 Rap-työpajaan osallistujan vapaaseen itsensä ilmaisuun kannustaminen

Haastatteluaineistossa nousivat esiin rap-työpajojen ohjaajien näkemykset siitä, että he eivät halunneet rajoittaa työpajoihin osallistujien ilmaisua. H1, H3 ja H5 eivät halua puuttua esimerkiksi osallistujien rap-lyriikoiden sisältöihin, ainakaan kirjoitusvaiheessa, kun osallistujat tuottavat sisältöä teksteihinsä.

”...niin mä ohjaan sitä rytmistä puolta, sisältö on sinänsä niinku se, mikä tulee siitä osallistujasta ja mä niinku koitan kannustaa, että hyvä kulma, että tästä kirjota, joskin sitä voidaan alkukäteen, etukäteen pohtia sitä aihetta, että miten lähestytään sitä ja näin joo... elikä mä en halua puuttua niinku siinä kirjoitusvaiheessa sisältöön, vaan sitten niinkun siihen rytmiseen sovittamiseen, että se on sitä, mitä mä voin antaa niille...” (H1)

”...siihenhän nyt ei voi sisältöön nyt ei voi oikeen ottaa kantaa, koska ne on jokasen niinku henkilökohtasia asioita.” (H3)

”...et mä annan niinku vapaat kädet niinku heille, nimenomaan siinä niinku kirjotusprosessissa...” (H5)

H5 korostaa myös, että hänen ohjaamissaan työpajoissa ei ole olemassa aiheita, joista ei voisi kirjoittaa eli tabuja.

”...annan aina ohjeeks nuorille, että ne saa kirjottaa ihan mistä ne haluaa ja että mun räppityöpajassa ei tunneta semmosia tabuja tai tunneta semmosia niinku siis sanaa tabu niinku että esimerkiksi en rajota kielenkäyttöä tai muuta tämmöstä...” (H5)

H3 tuo esille myös sen näkökulman, että osallistujien ei pidä välittää siitä, mitä muut ajattelevat heidän rap-lyriikoistaan tai esiintymisestään. H1 pohtii sitä, että haluaa rap-työpajoissaan ikään kuin ”antaa lajina” rapin vapaasti osallistujien käytettäviin.

”...kyl se hyvä lähtee on tekeen, että tehkää sitä mitä itse haluatte, mikä tuntuu hyvältä ja nimenomaan se, että alkää välittääkö missään nimessä liikaa, mitä muut ajattelee.” (H3)

”... et niinkun se, mitä mä oon itte just lähestyny, lähteny ohjaileen niinku, et mitä se räppi on niinkun, et tavallaan niinkun purkanu sitä lajia sillain niinku, et sitä niinkun osallistujat ymmärtää ja sitte niinku tavallaan antaa sen lajina heille, että käyttäkää sitä niinku haluatte käyttää.” (H1)

H4 pohtii, että myös luova toiminta ja vapaa ilmaisu, varsinkin työpajassa ryhmässä toisten kanssa on ”hedelmällinen” paikka ”venyttää” identiteettiä ja testailla sen rajoja – ja myös rapin rajoja musiikinlajina ja taidemuotona.

”...just ehkä tommonen joku luova juttu ja just tommonen luova ryhmähomma niin voi olla aika niinku hedelmällinen paikka siihen, et siellä sit niinku sitä identiteettiä vähä testaillaan ja kokeillaan juttuja ja venytetään...” (H4)

H4 puhuu myös juuri oman äänen esiin tulemisen mahdollistamisesta juuri sen kautta, että rap-työpajoissa osallistujien on tarkoitus testailla omia rajoja. H4 ei halua tuoda esiin omissa rap-työpajoissaan yksiselitteistä mallia siitä, mitä rapin kuuluu olla. H4 ei myöskään halua toisintaa

tietynlaisia stereotypioita esimerkiksi hiphop-kulttuurin sisällä vallitsevista sukupuolirooleista rap-työpajoissaan. Näkemykset tukevat Freiren (2005, 92-93) näkemystä siitä, että pedagogin on itse oltava kriittinen ajattelija. H4:n haluaa siis antaa maailman muuttuvana eteenpäin rap-työpajoihin osallistujille. Hän ei halua ylläpitää ja toisintaa tiettyjä stereotypioita, vaan haluaa kyseenalaistaa niitä ja haluaa, että kyseenalaistaminen myös näkyy 'villinä testailuna' ohjaamissaan rap-työpajoissa.

"...työpajoissakin on paljon kannustettu just siihen, että et myös vähän niinku testaamaan niitä rajoja, et mitä kaikkee niinku voikaan olla ja ilmasta, koska sillomhan se oma ääni ei tule niinku esiin, jos ilmasee jonku hirveen jäykän semmosen sabluunan läpi, et mitä ajattelee et tätä niinku räpin kuuluu olla...tai et tällänen miehen tai tällänen naisen niinku kuuluu olla tai et niinku vain näitä asioita voi niinku ilmasta... et onki niinku lähetty aika villisti kaikkee testailemaan, se on tosi hyvä." (H4)

Myös H2 puhuu oman tyylin löytämisestä ja sen löytämiseen ohjaamisesta. H3 tuo esille myös vastuun käsitteen. Teoreettisessa viitekehyksessä esiintuomani hiphop-kulttuurin piirre, vastuu, tulee siis esille H3:n näkemyksissä liittyen ohjaajan rooliin rap-työpajoissa.

"...sä voit tehdä minkäläistä räppiä tahansa, että jos siinä on sanoja, jotka tulee sun suusta, ni käytännössä se on sillon jo räppiä et, et ohjata niinkun siihen löydä oma tyylis ja ehkä räppityöpajan ja henkilönä ensinnäkin semmonen laaja kokemus monesta erilaisesta räpistä, koska se ois mun mielestä niinkun mun näkökulmasta huono juttu, jos ois vaikka joku joka vahvasti ois sitä mieltä, että on oltava aina kantaaottavaa...tai et sen on aina oltava bileräppiä..." (H2)

"...mä veikkaan, että mä oon kumminkin aika semmonen niinkun vapaamielinen, annan suuren vapauden, mutta sitten mä myös vaadin tavallaan sitä vastuuta jo nuoreltakin, että sitten kumminki pitäis se joku tuotos saada aikaan, jos saa sen vapauden tehdä mitä vaan... (H3)

H5 ja H4 tuovat esiin myös omana itsenä olemisen merkittävyyden ja tärkeyden. H4 myös pohtii mielenkiintoisesti sitä, mitä "oma itse" oikeastaan tarkoittaakaan. H4 puhui aikaisemmin rap-työpajan olevan ns. hedelmällinen paikka, myös jollain tapaa etsiskellä omaa minuuttaan, "venyttää identiteettiä." Teoreettisessa viitekehyksessäni toin esille Kurjen (2002, 33-34) sosiaalipedagogisen näkemyksen täydestä tilasta, jossa kasvatettavalle annetaan ikään kuin tila kasvaa omaksi itsekseen. Työpajojen ohjaajien näkemykset tukevat tätä täyden tilan antamista työpajoihin osallistuville yksilöille.

”... joo et mä painotan just sitä kaikkee omaa kokemusta, ja että... että räpissä ei oo tarkoitus esittää mitään gangstaa tai mitään muutakaa, että jos ei oo gangsta ni sitte ei oo...ei tarvi kirjottaa semmosesta, että jokasen kokemus on niinku arvokas sellaisenaan ja niinku räpin arvoinen.” (H5)

”...niinku et ku tota ekoja kertoja kuullu tota jotain, et ole oma itsesi, niin siis se on ollu niinku... käsittämä tön niinku juttu silleen, et mitä toi niinku tarkoittaa... niinku et se ehkä liittyy siihen, et se että, et voi ymmärtää sen, vaatii sitä, että tietää kuka on ja millainen on... ja niinku et toi on joutunu käymään sitä jotenki läpi, et siinä vaiheessa, kun se on vielä vähän hakusessa, et millanen niinku ihminen sitä oikeastaan on, niin sehän on hyvin vaikeeta niinku olla oma itsensä, se ei oo vaan semmonen valinta...et nyt päätän olla oma itseni, jos ei niinkun oo mitään käsitystä siitä, mitä se on...” (H4)

5.2.2 Tasavertaisuuteen pyrkiminen rap-työpajaan osallistujan kanssa

Kaikki rap-työpajan ohjaajat kuvailivat itseään helposti lähestyttäviksi ja halusivat pyrkiä osallistujien kanssa avoimeen vuorovaikutukseen ja keskusteluun heidän kanssaan. Rap-työpajan ohjaajat eivät koe olevansa tai eivät halua olla auktoriteetteja tai ns. jumalia, jotka tietävät rapista tai muusta ikään kuin kaiken mahdollisen ja ovat jollain tavalla työpajaan osallistujien yläpuolella. Näin ollen Freiren (1970) kasvatustilafilosofiset ajatukset dialogisuuteen pyrkimisestä ja samalla tasolla olemisesta toteutuvat työpajoissa.

”...opettajan rooli ylipäänsä kouluissakin pitäis olla enemmän sellanen niinkun tiedon ja tekemisen ääreen ohjaava henkilö kuin sellanen niinkun jumala, joka kaataa sitä tietoo niinku oppilaiden niskaan...” (H2)

”...et jotenki on ihan aidosti sitä mieltä, että mä en tiedä kaikkee ja, mut ehkä mä voisin oppii jotain tolta neljätoista vuotiaalta pojalta...” (H4)

Freiren lähtökohta pedagogisessa suhteessa oli juuri pedagogin asettuminen samalle tasolle opetuksen tai ohjaamisen kohteiden kanssa, eli pedagogisessa suhteessa on läsnä kaksi subjektia, eli aktiivista toimijaa (Freire 1970). Työpajaohjaajat tuovat esille haastatteluaineistossa vahvasti halukkuutensa myös oppia työpajoihin osallistuvilta henkilöiltä.

”...myös semmonen vahva tasa-arvosuus siinä, että mä oon myös niinku kuuntelen heitä, enkä oo niinku sanomassa niinkun asiasisällöllisesti, että miten se pitää mennä, et me kaikki eletään niin eri vaiheessa ja sinänsä ehkä semmosta saarnaamista mä en haluais sitten niinku räp-työpajaohjaajalta...” (H1)

”...mihin meidän pitää keskittyä niin on se niinku se ryhmän toiminta ja ryhmän toiminta ja ryhmän dynamiikka ja se, et kaikilla on niinku siel hyvä ja turvallinen olo...kun tota lähetään siit, et mä opetan teille jotain niin siinhän niinku ohjaaja vähän niinku nostaa ittensä yläpuolelle...” (H4)

H4 myös tuo esiin sen näkökulman, että hän haluaa kannustaa myös rap-työpajoihin osallistujia kysymään apua myös toisiltaan – ei vain ohjaajalta.

”...koitettiin myös kannustaa niinku et kyselee myös toisiltaan, ettei oo niinku et se on vaan sillee, et meillä on se tieto siitä, miten kannattaa tehdä...” (H4)

H2 ja H4 tuovat esille kokemuksen yhteisöllisyyden tunteesta työpajoissa ja pitävät sitä tärkeänä. Heidän näkemyksissään siis korostuu yhteisöllisyyden pitäminen tärkeänä ohjaamisissaan rap-työpajoissa. H4 myös puhuu itsensä ylittämisestä yhdessä toisten kanssa.

”...koitan esimerkiks tehdä silleen, ku työstetään niitä tekstejä, ni jotenki samanlaisen fiiliksen, ku mitä on meidän oman räppipossien ja semmosissa illoissa ku kirjoitetaan tekstejä, että... ja sitte pistetään se biitti soimaan taustalle ja kaikki istuu sen oman paperinsa ja kynänsä kans ja kelailee päässänsä, et mitä siihen vois räpätä, jotenki tämmöstä tunnelmaa sinne oon koittanu luoda ja suurinpiirtein jotain semmosta siinä on yleensä aina tullukki...” (H2)

”...kaikkein parasta on mä oon jotenki...mä ehkä niinku et mikskä mä niitä kutsun on vähä silleen, et niinku mä en tiedä yhtään, et onks tää niinku hyvä termi, niinku semmonen niinku ryhmäflow... tilanne missä niinku mitä mä oon kokenu myös siis bändin kanssa ja niinku myös silleen, et ihan sitä omaa musaa tehdessä niinku porukalla, mut sit myös työpajoissa sillee, et kaikki on niinku täysin jotenki siihen yhteiseen projektiin ja kaikilla on tosi niinku siistii sitä tehdessä ja niinku et kaikki on jotenki sillee myös... myös siinä tilanteessa ehkä ylittää itsensä niinku yhdessä.” (H4)

H3 ja H5 puhuvat, että he tuovat esiin omaa henkilökohtaista taustaansa ja kertovat avoimesti itsestään. H3 myös pohtii sitä, että hän uskoo olevansa lapsille ja nuorille samaistuttava henkilö ja puhuu olevansa ehkä samaistuttavampi kuin opettajat kouluissa, joissa hän käy pitämässä työpajoja.

”...kyl mä uskon, että mä oon tietyllä lailla myös ehkä semmonen samaistuttava...aluks ehkä voi tuntua hieman etäiseltä, mutta sitten tavallaan jossain kohtaa, niin ehkä kumminki he koettiin ehkä, että mä oon aika helppo lähestyä, helpompi kun ehkä opettajat...sitten ruvettiin käymään niinkun mun historiasta ja varmaan myös jossain määrin samaistuttava.” (H3)

”...et mä kerron niinku ihan oikeestaan aika aidosti, että mulla itelläni on menny joskus vähän huonosti ja mä oisin toivonu, et mä oisin keksiny sen räpin aikasemmin, et mä oisin voinu sit sitä kautta purkaa mun omaa pahaa oloa ja muuta...” (H5)

H5 myös toteaa, ettei rajoita nuorten kanssa kielenkäyttöä samalla tavalla kuin ehkä muut auktoriteetit tekevät.

”...en rajota kielenkäyttöä tai muuta tämmöstä, että se on esimerkiksi niit kakstoistvuotiaita niinku hihitytti, kun ne kysy, että saako täällä kiroilla ja mä sanoin, että saa...” (H5)

H3 kuvailee myös ylipäänsä oppimista vuoropuhelun kautta, jossa molemmat voivat tasavertaisesti oppia. Näkemys vuoropuhelusta opettajan ja opettajan välillä tukee näkemystä dialogisuudesta oppimisessa. Dialogisuus on Freiren (1970) kasvatusfilosofian edellytys sorrettujen pedagogiikan toteutumiselle.

”Kai se on sitä vuoropuhelua sen opettajan ja oppilaan, miks ei myös kahden opettajan välillä, että siinä niinkun jaetaan niitä näkökulmia ja laajennetaan vielä ehkä sitä omaa käsitystä.” (H3)

5.2.3 'Herättelijänä' olemisesta: rap-työpajaan osallistujan ohjaamisesta kohti omaa ajattelua ja oppimista

Kolme rap-työpajojen ohjaajista kuvailivat haastatteluaineistossa ohjaajan rooliaan eräänlaisena osallistujia ajattelemaan ja oppimaan herättelijänä, johdattelijana tai keksimisen lähteille ohjaavana henkilönä. Rap-työpajaohjaajien kuvailut ohjaajan roolista herättelijänä tukee Kurjen (2002) näkemystä täyden tilan antamisesta kasvatettaville. Kurki kuvaa myös sosiaalipedagogin roolia herättäjänä, joka kannustaa yksilöä aktiiviseen aloitteellisuuteen ja yhteiskuntaan osallistumiseen, juuri subjektina olemiseen ja toimimiseen (Hämäläinen & Kurki 1997, 230 & Kurki 2000, 133).

”...ehkä mä sitten oon just sellanen niinkun nimenomaan silleen niinkun sallivalla tavalla sen niinkun tiedon ja itsekeksimisen lähteille ohjaava henkilö niinkun, et se ois jotenki se mun räppiopettajan nenä...” (H2)

”...se on enemmänkin ei niinkään se, että sanot, että miten tehdään oikeen vaan, et sä johdattelet siihen ja annat tavallaan sen raamin, jotta se pystyy tää oppilas tai opiskelija tekeen sieltä sitten niinku sen oman luovan työn... vähän katot sitä, että mitä niinkun teknisesti mahdollista toteuttaa ehkä...” (H3)

H4 puhuu ylipäättään oppimisen merkityksen tärkeydestä elämälle ja haluaa herätellä sitä myös muissa ihmisissä.

”...oppiminen on niinku inspiroivaa ja se on...antaa merkitystä elämälle ja niinku antaa just sitä motiivia kaiken maailman ponnisteluille ja on palkitsevaa ja se on ehkä myös semmonen mitä...et mikä on se oma kokemus ja mitä niinku tosi mielellään koittaa herätellä myös muissa...” (H4)

6 TUTKIMUSTULOSTEN POHDINTA

Tässä luvussa kokoan tutkimustulokset yhteenvedoksi ja pohdinnaksi. Pyrkimyksenä on tarkastella tutkimukseni tuloksia dialogissa teoreettisen viitekehyksen kanssa ja aikaisempien tutkimusten valossa. Ensimmäiseksi pohdin luvussa 6.1 yleisesti hiphop-kulttuurin monimuotoisuutta. Luvussa 6.2. pohdin Freiren ajattelun yhtäläisyyksiä hiphop-kulttuurille ja rapille ominaisen 'tee se itse-meiningille' ja luvussa 6.3 käsittelen rap-työpajoissa vallitsevaa humanistis-kokemuksellista ja sosiokonstruktiivista oppimisenäkemystä. Luvussa 6.4 tarkastelen sitä, mitä tarkoitan identiteetin 'venyttämisen' pedagogiikalla. Luvuissa 6.5 käsittelen rapin terapeutista ulottuvuutta ja lopuksi luvussa 6.6 pohdin kriittisyysnäkökulmaa rap-työpajoissa.

6.1 Hiphop-kulttuuri: suvaitsevainen kulttuuri vai ei?

Rap-työpajan ohjaajat määrittivät hiphop-kulttuuria ja rapia siis pääsääntöisesti *aktiivisena toimijuutena eli 'tee se itse-meininkinä', vapautena ilmaista itseään sekä väylänä esittää kritiikkiä ja levittää tietoa*. Tutkimukseni teoreettiseen viitekehyksen mukaan hiphop-kulttuurin piirteinä nähdään olevan ainakin kriittisyys (varsinkin yhteiskuntakriittisyys), vastuu ja osallisuus kulttuurin sisällä, erilaisuuden sietäminen, näyttämisen halu (halu tulla näkyväksi), kilpailullisuus sekä omaäänisyys ja omaleimaisuus.

Määrittelin omaäänisyyden ja omaleimaisuuden merkitsevän sitä, että yksilöllä on mahdollisuus toteuttaa itseään hyvin vapaasti kulttuurin sisällä. Itseilmaisun vapaus korostuikin rap-työpajojen ohjaajien käsityksissä. Ilmaisun vapauden korostuminen ilmeni myös rap-työpajan ohjaajien käsityksissä liittyen ohjaajan rooliin. Ohjaajan rooli koettiin ikään kuin kannustajana, joka rohkaisee yksilön vapaaseen itsensä ilmaisuun. Vaikka vapaus toteuttaa itseään ja ikään kuin löytää itsensä hiphop-kulttuurin sisällä sekä rap-työpajoissa tutkimustulosteni mukaan pitää paikkansa, on tutkijana myös kyseenalaistettava sitä, onko hiphop-kulttuuri todella niin suvaitsevaista ja erilaisuutta sietävää?

Ongelmallista on myös määritellä yksiselitteisesti hiphop-kulttuurin käsitettä, koska kulttuuri voi sisältää monia piirteitä. Se voi olla monimuotoista ja on riippuvainen kulttuurin sisällä toimivan henkilön subjektiivisesta kokemuksesta. Kun puhutaan hiphop-kulttuurista ja sen sisällä toimivista edustajista, ei voida puhua homogeenisestä ryhmästä. Hiphop-kulttuurissa on monia ulottuvuuksia:

toisia kiinnostaa kulttuurissa jossain määrin esiintyvä itsevarmuus; toisia kiehtoo yhteiskuntakriittisyys. (Vaattovaara 2012, 149.) Rap-työpajan ohjaajista varsinkin kaksi (H2 ja H4) korostivat hiphop-kulttuurin ja rapin olevan nykyään niin monimuotoista, että se sisältää myös hyvin monenlaisia tekijöitä ja edustaa erilaisia arvoja. Entisestä vastakulttuurista on siis tullut valtakulttuuria. 2000-luvun myötä Suomessa varsinkin rap-musiikista on tullut yksi merkittävä musiikkityyli suomalaisen musiikki- ja populaarikulttuurin joukossa (Mikkonen, 2004, 192).

Suomessa on täysin ainutlaatuinen hiphop-kulttuurinsa. Suomen hiphop-kulttuuri muodostuu paikallisista 'skeneistä', (tarkoittaa kulttuurin paikallisia yhteisöjä sekä tapahtumapaikkoja). 'Skenejä' on pääosin suurissa kaupungeissa, mutta myös kaikkialla maakunnissa – niin etelässä kuin pohjoisessakin. Myös erilaiset vähemmistöryhmät, kuten saamelaiset ja Suomen viittomakielinen yhteisö, ovat edustettuina ja toimivat hiphop-kulttuurissa, mm. Amocin ja Signmarkin voimin. Suomalaisen hiphopin teemat vaihtuvat omista, autenttisista tarinoista yleisesti suomalaiseen hiphop-kulttuuriin. Rap-skenet koostuvat erilaisista artisteista ja ryhmistä, jotka edustavat eri tyylejä, 'mainstreamia' sekä 'undergroundia'. (Westinen 2012, 124.)

Kaiken kattavaa määritelmää hiphop-kulttuurille ei siis voikaan olla olemassa, koska se on niin monimuotoista nykyään sisältäen erilaisia tekijöitä. Hiphop-kulttuuria kuvaava kattava määritelmä on nykyään lähinnä juuri tuo monimuotoisuus. Mielenkiintoista tutkimustuloksissa oli kuitenkin se, että H4 nosti esiin näkökulman siitä, että hiphop-kulttuuri voi myös edustaa hyvin kapeaa ja jopa ahdistavaa kulttuuria. H4:n mukaan miehen malli voidaan nähdä hiphop-kulttuurin sisällä toisaalta myös hyvin kapeana. Haastattelin tutkimukseeni neljää miestä ja yhtä naista. Myös yksi rap-työpajojen ohjaajista (sukupuoleltaan nainen) ihmettelee sitä, miksi ihmiset kyseenalaistavat sitä, että kirjoittaako hän itse omat rap-lyriikkaansa. Anonymiteetin säilyttämiseksi en mainitse tässä kohtaa, kuka viidestä haastatelluista henkilöistä hän on.

"...mä ihmettelen, ku multa vuodesta toiseen kysytään, että kirjutanko mä mun biisit ite... ku se on vähän niinku se pointti, et mä kirjotan niinku ite, et se on vähän tässä se juttu ja siis mä ihmettelen, et ne on niinku räpin kuuntelijoita, jotka kysyy multa sitä."

Sitaatin perusteella voisi tulkita, että juuri naisen kykyä kirjoittaa itse omat rap-lyriikkansa hiphop-kulttuurin sisällä kyseenalaistetaan. Yksikään miehistä ei tuonut esiin haastatteluissa muiden ihmisten kyseenalaistuksia omasta tekijyydestä ja siitä, kirjoittavatko he riimensä itse vai ei. Voisiko olla niin, että hiphop-kulttuurin sisällä vallitsevat edelleen jollain tasolla ahtaat tai juuri H4:n mukaan kapeat

sukupuoliroolit tai stereotypiat? 2000-luvun alkupuolella Watkins (2005, 215) totesi, että hiphop-kulttuurin sisällä käydään sukupuolijännitteistä keskustelua yhä enenevässä määrin. Ainakin Hynysen (2017) mukaan naisten asema hiphopin kentällä on edelleen miehiä heikompi. Kyseistä aihepiiriä olisi ollut mielenkiintoista tutkia lisää.

6.2 *'Tee se itse -meininki' ja Freire*

Rap-työpajan ohjaajat määrittelivät rapia ja hiphop-kulttuuria aktiivisena toimijuutena eli *'tee se itse – meininkinä'*. Tutkimukseni teoreettiseen viitekehykseen viitaten Freire (1970; 2005) korosti juuri yksilön aktiivisuutta, toimijuutta, subjektiutta, jossa ihminen on oman maailmansa tekijä ja rakentaja itse – ei kukaan muu. Yksilö itse rakentaa ja ikään kuin kirjoittaa oman käsityksensä maailmasta. Aivan kuten rap-artistit sekä rap-työpajoihin osallistujat rap-lyriikoissaan. Toki ihminen tarvitsee sosiaalipedagogisen teoreettisen viitekehyksen mukaisesti myös toisia ihmisiä siihen, että hän voi kasvaa tiedostavammaksi yksilöksi ja rakentaa omaa käsitystään maailmasta. *'Tee se itse-meininki'* on siis hyvin samankaltaista Freiren kasvatusteoriatieteen pohdintojen kanssa.

Vaattovaara on tutkinut lappilaisten miesten hiphop-harrastuksen vaikutusta kulttuuri-identiteettiin. Vaattovaaran mukaan hiphop-kulttuuriin liitetään vahva *'tee se itse'* -mentaliteetti. (Vaattovaara 2012, 142 & 165.) *'Tee se itse -meininki'* tai -mentaliteetti on siis hyvin vahva hiphop-kulttuurin sisällä. Tutkimusaineistoni perusteella hiphop-kulttuurissa vallitseva aktiivinen toimijuus ja *'tee se itse -meininki'* ovat kyseisen kulttuurin ydintä – se on välttämätöntä.

Miten aktiivinen toimijuus ja *'tee se itse-meininki'* näkyy rap-työpajoissa ohjaajan roolissa? Työpajojen ohjaajat määrittelivät rooliaan hyvin vahvasti työpajaan osallistujan vapaaseen itsensä ilmaisuun kannustamisen kautta. Rap-työpajojen ohjaajat määrittelivät kannustavansa osallistujia ilmaisemaan itseään juuri sillä tavalla, mikä tuntuu parhaimmalta ja että ei ole olemassa aiheita tai tabuja, joista ei voisi kirjoittaa. Laji annetaan vapaasti osallistujien käyttöön ja muokattavaksi juuri sellaiseksi, mikä osallistujalta tuntuu hyvältä, tärkeältä ja omalta. Omakohtaisista kokemuksista kannustetaan kertomaan. Kolme haastateltavista kuvasivat olevansa juuri osallistujia itse ajattelemaan herättelijöitä, johdattelijoita tai itsekeksimisen lähteille ohjaavia henkilöitä. Tällaiset näkemykset kertovat aktiivisen, itsenäiseen ajatteluun ja toimintaan kannustavista pedagogeista. Myös Kurki (2000, 133) kuvailee sosiaalipedagogin tai sosiokulttuurisen innostajan olevan kuin

herättäjä, joka herättelee ihmisen ajattelua ja saa ihmisen huomion kiinnittymään toimintaan, jonka hän kokee henkilökohtaisesti – subjektiivisesti.

6.3 Tasavertaisuudesta: rap-työpajan ohjaaja humanistis-kokemuksellisen ja sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen edustajana

Humanistinen oppimisenäkemys korostaa luovuutta ja kokemuksellisuutta. Kokemuksellisuuden ja luovuuden lisäksi humanistinen oppimisenäkemys korostaa oppijan itseohjautuvuutta ja minän kasvua. Tällöin opettaja jää ikään kuin jonkinlaisen auttajan tai tukijan asemaan. Humanistis-kokemuksellinen oppimiskäsitys korostaa juuri sitä, että jokainen oppija tuo oppimiseen mukaan omat ja ainutlaatuiset kokemuksensa ja elämänhistoriansa. Nämä omakohtaiset kokemukset monipuolistavat oppimisen kohteena olevia asioita. Myös sosiokonstruktiivinen oppimisenäkemys jakaa humanistis-kokemuksellisen oppimiskäsityksen kanssa käsityksen siitä, että vaikka ryhmän oppijoiden kokemukset ovatkin henkilökohtaisia, ne voidaan kuitenkin jakaa muiden oppijoiden sekä opettajan tai ohjaajan kanssa. (Kauppila 2007, 30-31.)

Tutkimukseni tulokset siitä, että rap-työpajojen ohjaajat näkevät hiphop-kulttuurin ja rapin vahvasti vapautena ilmaista itseä sekä 'tee se itse -meininkinä' ja näkevät vahvasti myös ohjaajan roolin rap-työpajoissa niin vapaaseen itsensä ilmaisuun kannustamisena kuin tasavertaisuuteen pyrkimisenä työpajaan osallistujan kanssa, kertovat siitä, että he haluavat korostaa yksilön omakohtaisten kokemusten esille tuloa. Työpajoissa annetaan ikään kuin tilaa kasvaa kohti itseä. Rap-työpajojen ohjaajien käsitykset ovat osallistujan omaa aktiivista roolia ja oppijälähtöisyyttä korostavia. Näin ollen voidaan todeta, että rap-työpajojen ohjaajien käsitykset edustavat sekä Freiren näkemyksiä että humanistis-kokemuksellista ja sosiokonstruktiivista oppimisenäkemyksiä.

Osallistujien kanssa tasavertaisuuteen pyrkiminen kertoo myös siitä, että rap-työpajojen ohjaajat haluavat pyrkiä kohtaamaan työpajoihin osallistujat omina yksilöinä eivätkä he halua nostaa itseään ikään kuin osallistujien yläpuolelle eli ajatella niin, että työpajaan osallistujat olisivat jonkinlaisia kohteita eli objekteja (SUBJEKTI + OBJEKTI). Tällöin ohjaamisen ja oppimisen keskiössä on vahvasti yhteisöllinen ulottuvuus ja myös dialogisuuteen pyrkiminen eikä ohjaaja ole tällöin autoritääriäinen. Sekä työpajan ohjaaja että kaikki osallistujat nimenomaan yhdessä rakentavat samanarvoisina tekijöinä (SUBJEKTI + SUBJEKTI) yhteistä todellisuutta. Joten näin ollen voidaan todeta, että tutkimustuloksena saatu ohjaajien pyrkiminen tasavertaisuuteen osallistujien kanssa on

hyvin samankaltainen Freiren (1970) kasvatusteorian kanssa. Nieminen (2017, 68) puhuu tekstin (eli rap-lyriikoiden) muodostavan eräänlaisen kosketuspinnan rap-työpajaan osallistujan ja ohjaajan välille, jolloin ohjaaja voi auttaa niin rapin taidollisten kuin vaikkapa maailmankatsomuksellisten asioiden pohtimisessa.

6.4 'To be more': identiteetin 'venyttämisen' pedagogiikkaa

Rap-työpajojen ohjaajien käsitysten mukaan he siis määrittelevät hiphop-kulttuuria ja rapia vapautena ilmaista itse itseään, 'tee se itse' -meiningillä. Tämän lisäksi he myös näkevät hiphop-kulttuurin ja rapin väylänä esittää kritiikkiä ja levittää tietoa maailmaan. Tutkimukseni tulosten mukaan pääsääntöisesti kaikkia asioita voidaan käsitellä – eikä tabuja ole olemassa. Itseä voidaan etsiä ja testailla omia mielipiteitä ja ajatuksia. Rap antaa ns. kehykset huutaa ulos kaiken mahdollisen, jos siltä tuntuu.

H4 puhuukin omien rajojen testailusta sekä identiteetin 'venyttämisestä'. Identiteetin venyttäminen on mielenkiintoinen ilmaisu ja kuvaa mielestäni erinomaisesti rap-työpajoissa vallitsevaa ilmapiiriä tai tarkoitusta. Omaan itseä, minuutta venytellään, jotta voidaan nähdä millainen ihminen sitä oikeastaan onkaan tai millaisia puolia ja tunteita itsestä voi löytyäkään. Ja identiteettiä venyttämällä voidaan päästä käsiksi siihen, mitä sitä oikeastaan asioista ja maailmasta ajatteleekaan. Mahdollisesti tämänkaltaisen pohdinta voi johtaa siihen, että yksilö pyrkii myös jollain tavalla muuttamaan ympäröivää maailmaa oman maailmankuvansa ja arvojensa mukaiseksi. Freire ajattelikin ihmisen elämäntehtävän olevan se, että yksilön on tarkoitus kasvaa ja 'olla jotakin enemmän' eli 'to be more' (Freire 1996, 86). Tulkinta siitä, mitä tuolla 'olemisella jotakin enemmän' voi olla varmasti monta tulkintaa, mutta itse ajattelen tuon ajatuksen heijastelevan muun muassa sitä, että ihmisen elämäntehtävänä on katsoa itseään ja maailmaa hyvin laajasti, ja katsomalla maailmaa ja itseään laajasti, voi ihminen löytää itsensä ja oman henkilökohtaisen elämäntehtävänsä. Ihmisen on tarkoitus kurottaa johonkin enempään eikä tyytyä ns. valmiiseen maailmaan tai valmiiseen itseensä.

'To be more' -ilmaisu kuvastaa mielestäni osuvasti identiteetin venyttämistä, mutta se mitä taas identiteetillä tarkoitetaan, on olemassa varmasti monta tulkintaa myös. Itse ajattelen identiteetin tarkoittavan kyseisessä yhteydessä jotakin sellaista yksilön erilaisten ominaisuuksien kohtaamispiiristä, joka tekee yksilöstä sellaisen, kun hän itse itsensä näkee ja miten muut hänet näkevät.

6.5 Rapin terapeuttisuudesta

Erittäin mielenkiintoinen tutkimustulos oli se, että kaikki rap-työpajojen ohjaajat määrittelivät rapia hyvin terapeuttisena ja ihmisen henkistä hyvinvointia edistävänä taidemuotona. Varmasti minkä tahansa taiteenmuodon tekijät ja vastaanottajat voivat kokea myös terapeuttisen ulottuvuuden. Kuitenkin ajattelen rapin olevan ainutlaatuinen terapeuttiselta ulottuvuudeltaan, koska tämän tutkimuksen tulostenkin mukaan rap-työpajojen ohjaajat kuvailivat rapin olevan hyvin vapaa, nöyristelemätön, suora ja rohkea väylä juuri tiedon ja kritiikin levittämiseen muun muassa rap-lyriikoiden suhteellisen pitkän muotonsa ansiosta. Myös 'tee se itse -meiningin' tarkoituksena hiphop-kulttuurissa ja rapissa on rap-työpajaohjaajien mukaan edistää oman itsen omakohtaisten kokemusten esille tuomista ja käsittelyä. Tämä oman itsen ja omakohtaisten kokemusten käsittely rapissa ja ylipäättään itsensä näkyväksi tekeminen rapin kautta sisältää varmasti myös terapeuttisenkin ulottuvuuden hyvinkin usein.

Hiphop-kulttuurin ja rapin suosio tulee kohottamaan Suomessa rap-terapian osaksi yksilöiden ja yhteisöjen inhimillistä kasvua (Nieminen 2017). Rapia voidaan hyödyntää terapeuttisessa mielessä kuuntelemisen, keskustelemisen, esittämisen, tekemisen sekä improvisoinnin kautta. Näitä eri rapin terapeuttisen hyödyntämisen osa-alueita voidaan muunnella hyvin luovasti sekä osana terapeuttista työskentelyä että ohjatessa taiteellista ilmaisua. Rapin terapeuttinen ulottuvuus ei tule esille ainoastaan esimerkiksi työpajatoiminnassa, vaan myös omatoimisesta rapin ympärillä tapahtuvasta toiminnasta. Omatoiminen työskentely rapin parissa on paljolti ennaltaehkäisevää itsehoitoa. (Nieminen 2017, 45.) Elliganin (2012, 36) mukaan rapin avulla yksilö voi löytää reitin muutokseen henkilökohtaisessa elämässään.

Nieminen (2017, 70) tuo esiin näkökulman, että varsinkin nuoria ikäryhmiä saattaa rapissa vetää puoleensa juuri rapin eräänlainen ongelmakohtia käsittelevä luonne, radikaalius ja räväkkyys suorapuheisuuden ohella, mikä tarkoittaa rapin soveltuvan varsinaisessa terapiamerkityksessä juuri nuorille. Vaikka rap saattaisikin vetää juuri nuoria ikäryhmiä puoleensa terapeuttisessa mielessä, ei se poissulje kuitenkaan muidenkaan ikäryhmien kokemaan terapeuttista ulottuvuutta. Miten ylipäättään jonkin taidemuodon terapeuttisuuden vaikutuksia, laatua ja määrää voidaan mitata? Taiteen tekeminen ja kokeminen ovat jokaisen ihmisen subjektiivinen kokemus. Niemisen (2017, 71) mukaan rap soveltuu minkälaiselle ryhmälle tahansa. Koen kasvatustieteilijänä ja

sosiaalipedagogiikan edustajana, että rapilla on täysin ainutlaatuinen ihmisen kokonaisvaltaista kasvua, itsetuntemusta ja itsetuntoa kohottava terapeuttilinen ulottuvuus.

6.6 Kriittisyydestä

Freiren (Freire 2005, 92-93) mukaan pedagogin on oltava myös itsekkin kriittinen ajattelija sen lisäksi, että hän tukee toisia ihmisiä kasvussa kohti kriittistä ajattelua. Mutta miten kriittistä ajattelua voidaan oikein määritellä tai mitata?

Itse ajattelen kriittisyyden olevan pedagogin ominaisuudessa muun muassa sitä, että pedagogi haluaa astua ja astuukin muutaman askeleen hiukan etäämmälle katsomaan asioita ja oppimistilanteita. Kriittisyys on maailman hahmottamista kyseenalaistaen asioita ja syy- ja seuraussuhteiden ymmärtämistä. Kriittisyys on pedagogin ominaisuudessa myös sitä, että pedagogi todella ymmärtää, että maailma ei ole mustavalkoinen, vaan se sisältää myös laajan skaalan harmaan eri sävyjä. Kriittinen pedagogi todella soveltaa työssään sitä ajatusta, että jokainen ihminen on elämänsähistorialtaan ja taustoiltaan hyvin erilainen.

Tutkimukseni tulokset ovat osoittaneet, että rap-työpajojen ohjaajien käsitykset sekä hiphop-kulttuurista että rapista ja myös ohjaajan roolista työpajoissa tukevat Freiren kasvatustilofilosofista ajattelua ja teoriaa. Voidaan siis päätellä, että rap-työpajoissa vallitsee ainakin pedagogin pyrkimys tukea yksilöitä kriittiseen ajatteluun yhdessä toisten ihmisten kanssa eli yhteisössä. Pääsääntöisesti rap-työpajojen ohjaajat arvioivat ja refleктоivat omaa toimintaansa työpajanohjaajina kriittisesti ja ovat myös kriittisiä edustamaansa hiphop-kulttuuria kohtaan esimerkiksi kyseisessä kulttuurissa vallitsevia sukupuolirooleja kohtaan. Voidaan siis todeta, että rap-työpajoissa vallitsevat humanistis-kokemukselliset ja sosiokonstruktiiviset oppimiskälykset höystettynä kriittis-sosiaalipedagogisella toiminnan ohjauksella.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimukseni viimeinen luku jakaantuu kolmeen päälukuun. Ensimmäisessä alaluvussa (7.1) pohdin tutkimukseni merkitystä varsinkin kasvatustieteelle. Toisessa alaluvussa (7.2) arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Kolmannessa alaluvussa (7.3) pohdin vielä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

7.1 Tutkimuksen merkitys kasvatustieteelle

Mitä tekemäni tutkimus merkitsee kasvatustieteen ja yhteiskuntatieteiden kentillä? Toivon, että tutkimus lisäisi tietoisuutta rapin merkittävydestä ainutlaatuisena ja monia kasvatuksellisia ulottuvuuksia sisältävänä taidemuotona. Toivon, että rap-työpajojen potentiaali tiedostetaan ja tunnustetaan myös nimenomaan terapeutisia elementtejä sisältävänä kriittis-sosiaalipedagogisena toimintana. Rap-työpajat todellakin edustavat terapeutista ja yksilön minuuden potentiaalia 'venyttävää' pedagogiikkaa, sosiokonstruktiivisella oppimisnäkemyksellä höystettynä, jonka tavoitteena on juuri 'venyttää' oman identiteetin ja minuuden sekä maailman rajoja. Toivon mukaan rapin kautta tämä identiteetin ja maailman rajojen 'venytys' onnistuu niin merkittävällä tavalla, että ihmisen maailmankuva alkaisi avartua ja suurentua yhä suuremmaksi – jopa räjähtää – ja merkitys omasta itsestä maailmankaikkeudessa alkaisi kirkastua. Ja sitä kautta ihminen alkaisi myös sukeltaa yhä syvemmälle – kohti itseä.

Freire sai alkuperäiset vaikutteensa kasvatustieteen pohdinnoilleen personalismista. Personalismin filosofian ydin on ihmisen persoonan yksilöllisessä arvokkuudessa ja siihen liittyvissä erikoislaatuissa yhteisöllisissä suhteissa. Personalismi on oppi, jonka tavoitteena on asettaa materiaalistien tarpeiden ja persoonan kehityksen estävien mekanismien edelle juuri inhimillinen persoona. Ihmisen ei kuitenkaan kuulu pyrkiä personalismin mukaan muista eristäytymiseen tai individualistiseen itsetietoisuuteen, vaan kommunikaatioon toisten ihmisten kanssa siitäkin huolimatta, että yksilön arvokkuutta korostetaan personalismissa. Personalismissa keskitytään pohtimaan juuri ihmisen olemassaolon merkitystä ja tunnustetaan olemassaolon mystinen ulottuvuus. Eikä personalismi myöskään sopeudu vallitsevaan yhteiskunnalliseen järjestykseen, vaan vaatii muutosta. Personalismin tavoitteena on ihmisen vapauttaminen kaikenlaisesta tukahduttamisesta,

kuten taloudellisesta, poliittisesta, kulttuurisesta kuin uskonnollisestakin. (Kurki 2004, 215-217.) Personalismin ydinajatus ihmisen persoonallisesta arvokkuudesta ja olemassaolon merkityksen pohdinnasta näkyy myös rap-työpajojen ohjaajien käsityksissä. Personalismi on kriittis-sosiaalipedagogisen toiminnan keskiössä.

Kun ohjaajan roolia ja sen rakentumista rap-työpajoissa ymmärretään ja tiedostetaan paremmin, myös konkreettisia menetelmiä ja työskentelytapoja rap-työpajojen tarpeisiin voidaan tavoitteellisemmin kehittää ja siten myös parantaa niiden pedagogista laatua. Toivon myös, että kaikki rapia jollain tavalla ohjaavat henkilöt voisivat saada konkreettisia työkaluja siihen, miten työpajoja ja rapin opetusmenetelmiä voisi kehittää. Lisäksi toivon, että tutkimus antaisi myös konkreettisia työkaluja näkemään, millainen ohjaaja itse on ja miten voisi vielä kehittyä yhä paremmaksi. Millainen rapin ohjaaja haluaisin oikeastaan olla? Millainen on oma unelmani ja visioni siitä 'maailman parhaasta' rap-työpajan ohjaajasta? Miten voisinkin kehittää rap-työpajoja vielä enemmän vastaamaan omia näkemyksiäni ohjaajan roolista? Mitkä arvot ohjaamistani ja toimintatapojani oikeastaan ohjaavat? Mitkä ovat ne konkreettiset tavoitteet, joiden haluan toteutuvan rap-työpajaan osallistujassa? On tärkeää, että ryhmän jäsenet yhdessä päättävät sekä hyväksyvät ryhmän tavoitteet ja tehtävät: tarkoin määritellyt tavoitteet helpottavat ryhmän toimintaa sekä myös toiminnan arviointia (Kaukkila & Lehtonen 2011, 63). Myös omien käsitysten tiedostaminen liittyen laajemmin koko hiphop-kulttuuriin auttavat kirkastamaan myös merkitystä ja roolia ohjaajana.

7.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tässä luvussa käsittelen tutkimukseni eettisyyttä ja luotettavuutta. Kaikenlaisessa tutkimuksen teossa pyritään välttämään virheitä, joten on hyvin perusteltua arvioida yksittäisen tehdyn tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134). Peruslähtökohdat ns. hyvälle tutkimukselle ovat lähtökohtaisesti samat kaikissa oppiaineissa – tieteenalasta riippumatta (Kuula 2011, 34). On kuitenkin otettava huomioon laadullisen tutkimuksen luonne. Laadullista tutkimusta tehtäessä keskiössä on tutkittavien näkökulma ja heidän kokemusmaailmansa (Eskola & Suoranta 2000, 15). Näin ollen voidaan siis puhua laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisen tiedon luonteesta.

Näkemykset totuuden ja objektiivisen tiedon luonteesta vaikuttavat siihen, miten tutkimuksen luotettavuuskysymyksiin suhtaudutaan. Laadullisessa tutkimuksessa on totuuden lisäksi olennaista erottaa toisistaan havaintojen *luotettavuus*; toisaalta *puolueettomuus*. Puolueettomuus näkyy

tutkimuksessa esimerkiksi siten, pyrkiikö tutkija todella ymmärtämään ja kuuntelemaan tiedonantajaa (eli tässä tapauksessa haastateltavaa) itseään vai suodattuuko haastateltavan kertomus ikään kuin tutkijan oman 'kehyksen' läpi. Tutkimuksen teossa on hyvä kiinnittää huomiota siihen, miten esimerkiksi tutkijan ikä ja sukupuoli, uskonto, poliittinen asenne voivat vaikuttaa siihen, miten haastateltavan kertomus suodattuu tutkijalle. Periaatteessa laadullisessa tutkimuksessa myönnetään, että tutkijan asenne ja edellä mainitsemat ominaisuudet vaikuttavat väistämättä tiedonantajan kertomuksen vastaanottamiseen, koska tutkija on tutkimusasetelman rakentaja: luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134-136.) Näin ollen laadullista tutkimusta tehdään ns. subjektiivisten linssien läpi. Gylling (2006, 356) korostaa, että kysymys tutkimusta ohjaavista arvoista ei viittaa ainoastaan eettisiin arvoihin, vaan myös esteettiset, taloudelliset, sosiaaliset ja monet muut arvot voivat ohjata tutkimuksen tekoa.

Tutkijan puolueellinen asenne voi siis ohjata tutkimuksen tekoa ja vaikuttaa näin tutkimustuloksiin. On siis äärimmäisen tärkeää tiedostaa tutkijana mahdolliset puolueellisuutta lisäävät tekijät. Ja koska olen itse kerännyt tutkimusaineistoni haastatteleamalla vain rap-työpajojen ohjaajia eikä tiedonantajina ole tutkimuksessani muita tahoja, henkilöitä tai tiedonkeruumenetelmiä, on äärimmäisen tärkeää tarkastella tutkimukseni puolueettomuusnäkökulmaa. Onko tutkimukseni tekoa ohjannut jokin ennakkokäsitykseni, jokin asenteeni tai useatkin asenteet, arvomaailmani tai jokin muu henkilökohtainen ominaisuuteni? Tämä puolueettomuuden pohdinta on myös tutkimuksen eettistä pohdintaa. Etiikka on mukana tilanteissa, joissa ihminen pohtii omaa suhtautumistaan omaan ja toisten toimintaan. Etiikka on pohdintaa siitä, mikä on toiminnassa soveliaista ja mikä ei – ja miksi. Etiikkaan liittyy myös moraalin käsite. Ja etiikka ja moraalit ovat läsnä erityisesti sellaisissa tilanteissa, joissa ei ole olemassa yhtä yksiselitteistä ratkaisua. Lakien ja eettisten normien tuntemus auttaa yleensä konkreettisten ratkaisujen tekemisessä, mutta kuitenkin tutkimustyössä tehtävistä valinnoista ja ratkaisuista kantaa jokainen tutkija itse vastuun. Tutkimuseettisten neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta kuuluu myös yksittäisen tutkijan lisäksi koko tiedeyhteisölle. Tutkija on vastuussa myös tutkittaviin asioihin ja henkilöihin liittyvästä anonymiteetistä. (Kuula 2011, 21 & 35.) Olen pyrkinyt tutkimuksessani suojelemaan haastateltavien henkilöiden anonymiteettiä.

Tutkimusta tehdessäni pyrin jatkuvasti kyseenalaistamaan ja kriittisesti tarkastelemaan omia asenteitani ja arvomaailmaani sekä niiden vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Olen paljon pohtinut tutkimuksen teon aikana omaa ihmiskäsitystäni ja pedagogisia näkemyksiäni. Henkilökohtainen pedagoginen näkemykseni on hyvin vahvasti sosiaalipedagogiikan ja kriittisen pedagogiikan ympärille kietoutunut. Freiren filosofia ja pedagoginen ajattelu vastaa vahvasti omaa

maailmankuvaani ja sitä, miten haluan olla ja toimia maailmassa muiden kanssa: perheenjäsenenä, ystävänä, pedagogina, yhteiskunnan jäsenenä. Henkilökohtainen vahva freireläinen ajatteluni on tärkeä tiedostaa ja sen ajattelun vaikutusta pohtia suhteessa tutkimustuloksiini. Pyrinkö esimerkiksi nostamaan esiin vain freireläistä ajattelua tukevia näkemyksiä esiin analyysissäni ja siten vahvistamaan omaa näkemystäni? Olisiko mahdollisesti niin, että olen tiedostamattainkin ollut ottamatta huomioon näkökulmia, jotka eivät tue henkilökohtaisia näkemyksiäni? Olen kuitenkin tutkimuksessani tuonut esiin myös kriittisiä tulkintoja esimerkiksi liittyen hiphop-kulttuurissa vallitsevaan suvaitsevaisuuteen. Olen myös pyrkinyt tiedostamaan toistuvasti oman positioni liittyen tutkimukseen. Olen siis pyrkinyt tiedostamaan sen seikan tutkimusta tehdessäni, että henkilökohtainen pedagoginen asiantuntijuuteni ja kasvatusnäköykseni pohjautuu vahvasti Freiren kasvatustilafilosofiaan – eikä vahva näköykseni saa vaikuttaa tutkimusten tuloksiin.

Analyysin lisäksi tutkijan on tärkeää tiedostaa edellisessä kappaleessa kuvaamani pohdinnat myös jo haastattelua tehdessä. Haastattelutilanteessa on äärimmäisen tärkeää tiedostaa tutkijana omat mahdollisesti tutkimusta ohjaavat asenteet. Myös erilaiset valta-asetelmat voivat olla läsnä tutkijan ja tiedonantajan (eli haastateltavan) välillä. Voidaan puhua kontrollivallasta tai tiedollisesta vallasta. Kontrollivallassa viitataan esimerkiksi juuri haastattelutilanteessa yhden osallistujan mahdollisuuteen ohjata keskustelua haluamaansa suuntaan; tiedollinen valta taas kytkeytyy eräänlaiseen auktoriteettiin, jossa jollekin tutkimukseen osallistujalle luovutetaan ikään kuin oikeutta tietää 'enemmän', jostakin puheena olevasta asiasta. (Ruusuvuori 2010, 282.)

Pyrin haastatteluja tehdessäni sekä tutkimuksen muissakin vaiheissa olemaan tietoinen omista asenteistani – sekä näistä valta-asetelmista. Mutta miten näitä valta-asetelmien läsnäoloa ja asenteista vapaata ilmapiiriä voidaan mitata haastatteluissa ja analyysin teossa? Ehkä tässä kohtaa tutkijana olenkin laadullisen tutkimuksen ytimessä. Tietyllä tapaa laadullista tutkimustani on ohjannut myös intuitiivinen ajattelu yhdistettynä *pyrkimykseen* mahdollisimman korkeasta luotettavuudesta ja eettisyydestä tutkimusta tehdessäni.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeiden mukaisesti eettisesti hyvä tutkimus edellyttää tieteellisiä tietoja, taitoja ja hyviä toimintatapoja tutkimuksen teossa. Tutkijan on siis noudatettava tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa. Tutkijan on myös sovellettava tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä ja toteutettava avoimuutta tutkimustuloksia julkaistessaan. Lisäksi tutkijan on otettava huomioon muiden tutkijoiden työ ja kunnioitettava sitä lähteisiin viitatessa ja annettava heidän työnsä kuuluva arvo tutkimuksessaan. Eettisesti tärkeää on myös määritellä ja tehdä selväksi tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä heidän

asemansa ja oikeutensa. (Kuula 2011, 34-35.) On myös välttämätöntä, että tutkimus on suunniteltu, toteutettu ja raportoitu yksityiskohtaisesti ja tieteellisten periaatteiden sekä käytäntöjen mukaisesti. (Kuula 2011, 35; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140-141.) Tutkimuksessani näitä eettisiä ohjeita olen noudattanut, joten tutkimukseni on näiden kriteerien mukaisesti luotettava ja eettisesti suunniteltu, toteutettu ja raportoitu.

Toisaalta on myös tärkeää, että tutkija julkistaa tutkimustulokset niin, että tieteen alan muut tutkijat sekä 'suuri yleisö' tai yhteiskunnan hallintoelimissä työskentelevät ihmiset pääsevät myös arvioimaan sekä hyödyntämään tutkimustuloksia. Ja tällöinkin on hyvin tärkeää, että tutkija tuo korostetusti esille juuri sen alueen, jolla tulokset ovat sovellettavissa *käytännössä*. (Mäkinen 2006, 102.) Olen pyrkinyt tutkimuksessani tuomaan esille mahdollisimman ymmärrettävästi tutkimustulokset sekä alueen, jolla tulokset käytännössä on sovellettavissa.

Haluan nostaa vielä lopuksi esille sen, että tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä on lähteinä käytetty kahta sarjakuva-albumia (Lehtimaja 2006; 2008). Kyseiset sarjakuva-albumit ovat akateemisia sarjakuvia, todennäköisesti Suomessa laatuaan ensimmäisiä. Vuoden 2006 sarjakuva-albumi on Taideteollisen korkeakoulun kuvataidekasvatuksen kandidaatin tutkielma, joka käsittelee Freiren filosofiaa ja pedagogiikkaa suhteessa taidekasvatukseen; vuoden 2008 akateeminen albumi on vastaavasti kuvataidekasvatuksen maisteriohjelman pro gradu -tutkielma, joka tarkastelee Freiren sekä Emmanuel Levinasin ajatuksia suhteessa rakkauden käsitteeseen ja pedagogiikkaan (Lehtimaja 2006; 2008). Haluan korostaa, että vaikka kyseiset tutkielmat ovat piirrettyssä, sarjakuvan, muodossa, niin kyseiset tutkielmat ovat tieteellisesti täysin päteviä: lähteisiin on viitattu tieteellisten käytäntöjen mukaisesti.

7.3 Mahdollisia jatkotutkimusaiheita

Tehdessäni tutkimusta kyseiseen aihepiiriin liittyen heräsi jonkin verran erilaisia ajatuksia mahdollisista jatkotutkimusaiheista. Ensimmäiseksi nostan esille kielen merkityksen rapiin ja hiphop-kulttuurin liittyen. Lähes kaikki tutkimuksessani haastatellut henkilöt toivat esiin tavalla tai toisella innostumisensa ja kiinnostuksensa kieleen, kirjallisuuteen ja kirjoittamiseen. Joidenkin mielestä jopa rap oli tuonut henkilöä enemmän muunkinlaisen kirjoittamisen pariin kuin rap-lyriikoiden kirjoittamisen ja johtanut innostumiseen kirjallisuudesta. Tai sitten joidenkin haastateltujen

henkilöiden mielestä heillä oli ollut juuri innostus kieleen, lukemiseen ja kirjoittamiseen jo olemassa ennen rapin tuloa heidän elämäänsä.

Haastatteluissa nousi esille myös englannin kielen oppimisen merkitys esimerkiksi englanninkielisen rap-musiikin kuuntelemisen myötä. Myös kaksi rap-työpajan ohjaajista oli ohjannut turvapaikanhakijoiden parissa. Olisi erittäin mielenkiintoista tutkia tarkemmin, millä tavoin hiphop-kulttuuriin kuulumisen ja rapin harrastaminen sekä lyriikoiden kirjoittaminen ovat yhteydessä kielen oppimiseen tai kriittisen lukutaidon paranemiseen kaikenikäisten henkilöiden keskuudessa. Millä tavoin rapia voidaan hyödyntää kirjoittamisen ja kirjallisuuden opiskelussa? Tai miten rapia voidaan hyödyntää esimerkiksi vieraan kielen oppimisessa? Millaisia erilaisia mahdollisuuksia rap avaakaan kokonaiselle oppimiselle kielen ja kirjallisuuden monipuolisessa maailmassa?

Tutkimustulosten perusteella jäin miettimään, millä tavoin hiphop-kulttuuri on suvaitsevaista; millä tavoin se ei ole suvaitsevaista. Suvaitsevaisuutta ja kyseisen kulttuurin sisällä vallitsevia arvoja olisi mielenkiintoista tutkia tarkemmin. Minua jäi myös kiinnostamaan naiskuva ylipäänsä hiphop-kulttuurissa ja rap-musiikissa. Hiphop-kulttuurin naiskuva ei tullut juurikaan esille haastatteluissa, paitsi yhden rap-työpajan ohjaajan taholta. Hynysen (2017) mukaan naisten asema hiphopin kentällä on miehiä heikompi. Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten juuri naiset kokevat identiteettinsä tai sukupuoli-identiteettinsä rakentamisen hiphop-kulttuurissa? Tai miten ylipäänsä naiset rakentavat identiteettiä hiphop-kulttuurin sisällä? Mielenkiintoista olisi tutkia kyseistä aihepiiriä esimerkiksi feministisen ja kriittisen pedagogiikan näkökulmasta. Yhtä lailla olisi mielenkiintoista tutkia feministisen ja kriittisen pedagogiikan valossa mieskuvaa hiphop-kulttuurin sisällä ja rapin tekemisen parissa. Millä tavoin miehet kokevat identiteetin tai sukupuoli-identiteetin rakentamisen hiphop-kulttuurin sisällä? Yksi haastatelluista henkilöistä nosti esiin myös miehen näkökulman hiphop-kulttuurissa: hiphop-kulttuuri saattaa edustaa myös toisaalta hyvin kapeaa ja ahdasta miehen mallia.

Haastatteluissa nousi esiin vahvasti rapin 'itseoppimisen' ja 'tee se itse -meiningin' ulottuvuus. Suomessa ei ole olemassa erillisiä instituutioita (formaaleja instituutioita), joissa opiskeltaisiin esimerkiksi juuri rap-artistiksi. Vaikka Myllylä & Tolonen (2015) ovatkin tutkineet juuri rap-artistien ammatillista kasvua itseoppimisen näkökulmasta sekä esimerkiksi Määttä (2016) on tutkinut 'breikkareiden' käsityksiä oppimisesta breakdance-kulttuurissa, voisi olla mielenkiintoista tutkia käsityksiä oppimisesta tai niitä menetelmiä, joilla esimerkiksi hiphop-kulttuurin eri elementteihin liittyviä taitoja opitaan. Miten esimerkiksi freestyle-taitajat harjoittavat ja opettelevat taitoaan vapaasti improvisoiden tuottaa riimejä nopeassa rytmissä?

Ihmisenä ja pedagogina toivon, että rapiin ja hiphop-kulttuuriin liittyvää tutkimusta tehtäisiin niin kasvatustieteen kuin monen muunkin tieteen alueella enenevässä määrin – myös väitöskirjojen muodossa. Koska tutkimustuloksista nousi esiin myös rapin terapeuttilinen voima, olisi erittäin tärkeää, että rapin vaikutuksia tutkittaisiin myös kasvatopsykologian alueella. Toivon, että rapin voima, vahvuus ja potentiaali ihmisen itsereflektion ja -ilmaisun välineenä tunnustetaan yhä voimakkaammin ja sitä voitaisiin hyödyntää yhä tehokkaammin kaikenlaisessa pedagogisessa ja yhteisöllisessä toiminnassa. Toivon, että rapia voitaisiin hyödyntää yhteyden löytämisessä suhteessa toisiin ihmisiin – sekä yksilöön itseensä.

LÄHTEET

- Aittola, T. & Suoranta, J. 2001. Henry Giroux ja Peter McLaren toivon, kritiikin ja muutoksen pedagogiikan lähettiläinä. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 7-28.
- Alasuutari, P. 2007. Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus. Helsinki: Gaudeamus Kirja.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uusittu painos. Tampere: Vastapaino.
- Boal, A. 2000. Theater of the Oppressed. New Edition. Käänt. Charles A. & Maria-Odilia Leal McBride & Emily Fryer. London: Pluto Press.
- Chang, J. 2008. Can't Stop Won't Stop: Hiphopsukupolven historia. Suomentanut Laura Haavisto. Alkuperäisteos 2005. Helsinki: Like.
- Dey, I. 1993. Qualitative data analysis. A user-friendly guide for social scientists. London: Routledge.
- Elligan, D. 2012. Contextualizing Rap Music as a Means of Incorporating into Psychotherapy. Teoksessa Hadley, S. & Yancy, G. (toim.) Therapeutic uses of rap and hip-hop. New York: Routledge. 27-38.
- Erickson, F. D. 1986. Qualitative methods in research on teaching. Teoksessa Wittrock, M. C. (toim.) Handbook of research on teaching. New York: MacMillan. 119-161.
- Eskola, A. 1972. Yhteisiä asioita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Frantsi, E. 2009. Jaettu ja sankaritarinoita: maahanmuuttajapoikien kirjoittamat rap-tekstit kerronnallista yhteisöllisyyttä tuottamassa. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Freire, P. 1970. Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin Books.
- Freire, P. 1996. Letters to Christina. Reflections on My Life and Work. Käänt. Donaldo Macedo, Quilda Macedo ja Alexandre Oliveira. New York & London: Routledge. Alkuperäisteos 1994.
- Freire, P. 2005. Sorrettujen pedagogiikka. Suomentanut Joel Kuortti. Toimittanut Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino. Alkuperäisteos 1970.

- Giroux, H. A. 1983. *Theory & Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition.* Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Gylling, H. A. 2006. Tutkijan ammattietiikka. Teoksessa Hallamaa, J., Launis, V., Lötjönen, S. & Sorvali, I. (toim.) *Etiikkaa ihmistieteille.* Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. 349-359.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36 (5), 340-354.
- Himma, L. 2016. Me asutaan Suomessa, dude. Maahanmuuton ja hip hopin suhde maahanmuuttajataustaisten rap-artistien elämässä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J., Kari, J., Kuusinen, J. & Vaherva, T. 1982. *Kasvatustieteen käsitteistö.* Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. *Tutki ja kirjoita.* 11. uusittu painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hollo, J. 1927. *Kasvatuksen teoria. Johdantoa yleiseen kasvatussoppiin.* Porvoo: Werner Söderström Osakeyhtiö.
- hooks, b. 1994. *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom.* New York: Routledge.
- hooks, b. 2007. *Vapauttava kasvatus.* Vuorikoski & Rekola (toim.) Helsinki: Kansanvalistusseura.
- hooks, b. 2016. *Rakkaus muuttaa kaiken.* Suomentanut Elina Halttunen-Riikonen. Alkuperäisteos 2000. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura ry / niin & näin.
- Hynynen, S. 2017. ”Tytöt ei osaa räppää, piste!” ja muita stereotypioita: Naiskuva suomiräpissä. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Hämäläinen, J. & Kurki, L. 1997. *Sosiaalipedagogiikka.* Helsinki: WSOY.
- Kaukkila, V. & Lehtonen, E. 2011. *Ryhmästä enemmän.* Käsikirja ryhmänohjaajan taitoja tarvitsevalle. Laadukasta kulttuuria vapaaehtoistyöhön -hanke & Suomen Mielenterveysseura.

- Kauppila, R. A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kekkonen, H. 1993. Rauhan siltaa rakentamassa. Helsinki: Kirjapaja.
- Kivelä, A. 1997. Pedagoginen toiminnanteoria ja sosialisatioteoria. Teoksessa Siljander, P. (toim.) Kasvatus ja socialisaatio. Helsinki: Gaudeamus. 32-65.
- Koskenniemi, M. 1944. Kansakoulun opetusoppi. Helsinki: Otava.
- Koskenniemi, M. 1952. Sosiaalinen kasvatus koulussa. Helsinki: Otava.
- Krekow, S., Steiner, J. & Taupitz, M. 2003. Das Neue Hiphop Lexikon. Berlin: Schwarzkopf & Schwarzkopf.
- Krims, A. 2000. Rap music and the poetics of identity. Gambridge: University Press.
- Kurki, L. 2000. Sosiokulttuurinen innostaminen. Tampere: Vastapaino.
- Kurki, L. 2002. Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kurki, L. 2004. Kasva vapaaksi. Matka jesuiittojen kasvatusajatteluun. Helsinki: Kirjapaja.
- Kurki, L. 2005. Sosiokulttuurinen innostaminen yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino. 335-357.
- Kurki, L. & Nivala, E. 2006. Johdanto. Teoksessa Kurki, L. & Nivala, E. (toim.) Hyvä ihminen ja kunnan kansalainen. Johdatus kansalaisuuden sosiaalipedagogiikkaan. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. 11-23.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Känkänen, P. 2013. Taidelähtöiset menetelmät lastensuojelussa – kohti tilaa ja kokemuksia. Väitöstutkimus. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Lehtimaja, L. 2006. Freiren kyydissä. Helsinki: Like & Suomen Rauhanpuolustajat.
- Lehtimaja, L. 2008. Levinasin kasvot. Helsinki: Like & Suomen Rauhanpuolustajat.
- Lehtonen, J. 2010. Samassa valossa – Näyttelijäntyö hoitolaitoskiertueella. Hämeenlinna: Avain.

- Lehtonen, J. 2015. Elämäntunto – Näyttelijä kohtaa hoitolaitosyleisön. Väitöstutkimus. Helsinki: Taideyliopiston Teatterikorkeakoulu, Esittävien taiteiden tutkimuskeskus.
- Madsen, B. 2001. Socialpedagogik. Lund: Studentlitteratur.
- Malinen, P. 2011. Kannu vie – kohti taidetta? Graffitikokemus sekä graffitin ja kuvataideopetuksen vuorovaikutus. Väitöstutkimus. Rovaniemi: Lapin Yliopistokustannus.
- Massa, S. 2016. Vaimomatskua vai ei? Sukupuolidiskurssit ja naisista puhuminen 2000-luvun suomirap-lyriikoissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- McLaren, P. & Giroux, H. A. 2001. Radikaali pedagogiikka kulttuuripolitiikkana. Kritiikin ja antiutopianismin tuolle puolen. Teoksessa Aittola, T. & Suoranta, J. (toim.) Kriittinen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino. 29-72.
- McLaren, P. 2009. Che, Freire ja vallankumouksen pedagogiikka. Suomentanut Tatu Ahponen ja Lasse Poser. Helsinki: Like.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp Ky.
- Miettinen, K. 2017. Lavarunouden ja räpin paralleeliuniversumit. Teoksessa Hertell, H. (toim.) Lavaruno-opas. Turku-Tallinna: Kustannusosakeyhtiö Savukeidas. 99-108.
- Mikkonen, J. 2004. Riimi riimistä – Suomalaisen hiphopmusiikin nousu ja uho. Keuruu: Otava.
- Myllylä, A. & Tolonen, L. 2015. Hiphop-artistien käsityksiä artistina kasvuun vaikuttavista tekijöistä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Määttä, T. 2016. OODI B-BOYLLE – Kokeneiden suomalaisten breikkareiden käsityksiä oppimisesta breakdance-kulttuurissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Nieminen, A. 2015. Hiphop resurssina maahanmuuttajapoikien identiteettityössä. Pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.
- Nieminen, M. 2003. Ei ghettoja, ei ees kunnon katuja: Hiphop suomalaisessa kontekstissa. Teoksessa Saaristo K. (toim.) Hyvää pahaa rock ´n ´roll: Sosiologisia kirjoituksia rockista ja rockkulttuurista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 168-190.

- Nieminen, S. 2017. Räpin terapeutinen käyttö: ohjaaminen ja inhimillisen kasvun tukeminen. Pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Nurmi, A. 2012. Kaduilla liikuntasaliin: toimintatutkimus hiphop-tanssista osana lukion liikuntakasvatusta. Väitöstutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Paleface. 2007. Check one two. Teoksessa Plan Suomi Säätiö (toim.) Turpa auki! Rap-lyriikkaa. Porvoo: WSOY.
- Paleface. 2011. Rappiotaidetta. Helsinki: Like.
- Partanen, I. 2016. ”Mitä sä syljet” – Köyhyyden kulttuuri ja identiteetti suomirapissa. Pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Parviainen, H. 2014. Hiphop kasvun areenana monikulttuurisessa yhteiskunnassa. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopisto.
- Rap-lyriikka houkuttelee ammattikoululaisia kirjallisuuden pariin. 2016. HS 16.12.2016. Viitattu 7.12.2017. <https://www.hs.fi/kulttuuri/art-2000005007777.html>.
- Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 78-102.
- Rauhatäti: ”Tytöt osaa räppää, piste.” 2016. YLE 25.5.2016. Viitattu 7.12.2017. <https://areena.yle.fi/1-3479435>.
- Rekola, H. & Vuorikoski, M. 2006. Feministinen pedagogiikka rajojen ylittäjänä. Kasvatus 37 (1) 16-25. Viitattu 5.7.2017. <http://elektra.helsinki.fi/se/k/0022-927-x/37/1/feminist.pdf>.
- Rose, T. 1994. Black noise: Rap music and black culture in contemporary America. Hanover, CT: Wesleyan University Press.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino. 22-56.
- Ruusuvuori, J. 2010. Vuorovaikutus ja valta haastattelussa – keskusteluanalyttinen näkökulma. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino. 269-299.
- Sava, I. 2007. Katsomme – näemmekö? Luovuudesta, taiteesta ja visuaalisesta kulttuurista. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sernhede, O. 2007. *AlieNation is My Nation. Hiphop och unga mäns utanförskap i Det Nya Sverige*. Stockholm: Ordfront.
- Sirois, A. 2016. *Hip-Hop DJs and the Evolution of Technology. Cultural Exchange, Innovation, and Democratization*. New York: Peter Lang Publishing.
- Suoranta, J. 2002. *Kasvatuksellisesti näkeväksi. Sivistyksellinen kasvatusajattelu tässä ajassa*. Tampere: Tampere University Press.
- Suoranta, J. 2005. *Radikaali kasvatus. Kohti kasvatuksen poliittista sosiologiaa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Suoranta, J. & Ryyänen S. 2014. *Taisteleva tutkimus*. Helsinki: Into.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 9-66.
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 67-112.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino. 9-21.
- Tomperi, T. & Suoranta, J. 2005. Sorrettujen jälkeen. Freiren kriitikistä, suomalaisesta vastaanotosta ja sovelluksista. Teoksessa Tomperi, T. (toim.) *Sorrettujen pedagogiikka*. Suomentanut Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino. 211-237. Alkuperäisteos 1970.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vaattovaara, T. 2012. Lapin gangstat. Hiphop-harrastuksen vaikutus lappilaisen miehen kulttuuri-identiteettiin. Teoksessa Salasuo, M., Poikolainen, J. & Komonen, P. (toim.) *Katukulttuuri. Nuorisoesiintymiä 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 142-168.
- Watkins, S. C. 2005. *Hip Hop Matters. Politics, Pop Culture, and the Struggle for the Soul of the Movement*. Boston: Beacon Press.
- Westinen, E. 2012. Bättre folk – kriittinen sosiolingvistinen kommentti suomalaisessa rap-musiikissa. Teoksessa Salasuo, M., Poikolainen, J. & Komonen, P. (toim.) *Katukulttuuri. Nuorisoesiintymiä 2000-luvun Suomessa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto. 119-141.

Westinen, E. 2014. The discursive construction of authenticity: Resources, scales and polycentricity in Finnish hip hop. Väitöstutkimus. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Liite 1(1)

HAASTATTELURUNKO

Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Taustatiedot

- Syntymävuosi
- Ammatti ja koulutustausta
- Miten olet päätnyt ohjaamaan rap-työpajoja?
- Millaisissa ryhmissä ja yhteisöissä olet ohjannut rap-työpajoja?
- Kuinka kauan olet ohjannut rap-työpajoja?

Hiphop-kulttuuri

- Miten / millaisin piirtein kuvailisit hiphop-kulttuuria / rapia? (adjektiivit, arvot)
- Miten aikoinaan olet itse innostunut hiphop-kulttuurista / rapista?
- Mikä hiphop-kulttuurin / rapin piirteistä on mielestäsi tärkein / tärkeimmät piirre / piirteet?
- Mitä *omaaänisyys* merkitsee mielestäsi hiphop-kulttuurissa?
- Miten yksilö voi toteuttaa omaäänisyyttään / omaa ääntään rapissa / hiphop-kulttuurin sisällä?
- Mitä hiphop-kulttuuriin kuuluva viides elementti tieto (tietoisuus, pyrkimys uuteen tietoon) mielestäsi voisi tarkoittaa hiphop-kulttuurissa / rapissa?

Rap-työpajojen menetelmät

- Miten opetat rapia? / millaisia menetelmiä käytät ohjatessasi rapia / rap-työpajoja?
- Millaisia oppimistavoitteita asetat yksilölle / ryhmälle, kun ohjaat rapia?
- Miten olet päätnyt käyttämään juuri kyseisiä menetelmiä rap-työpajoissa?

Ohjaajan rooli rap-työpajoissa

- Millainen rooli ohjaajalla on mielestäsi työpajassa / rapia ohjatessa?
- Kuvaile, millainen rapin ohjaaja olet?
- Kuvaile, millainen ilmapiiri / tunnelma työpajoissasi mielestäsi on?
- Millä tavoin rohkaiset yksilöä / ryhmää ilmaisemaan itseään?
- Mikä rap-työpajojen ohjaamisessa on mielestäsi mielekästä / haastavaa?
- Millainen on mielestäsi mahdollisimman hyvä rap-työpajan ohjaaja?
- Mitä olet oppinut itsestäsi yksilönä / ohjaajana rap-työpajoja ohjatessasi?

Oppimisesta

- Mitä rapin kautta voi mielestäsi oppia?

- Mitä itse olet oppinut rapin kautta?
- Millaisia merkityksellisiä kokemuksia on noussut esiin ohjatessasi erilaisia ryhmiä?
- Mitä oppiminen mielestäsi on?
- Miten määrittelisit käsitteitä *kriittisyys* ja *dialogisuus*?
- Mitä kriittisyys oppimisessa voisi mielestäsi tarkoittaa?
- Mitä dialogisuus oppimisessa voisi mielestäsi tarkoittaa?

Muuta